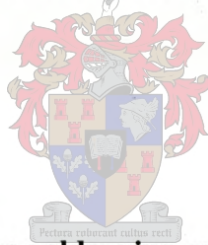


**'N ONDERSOEK NA DIE VERBAND TUSSEN DIE
GROOT VYF-PERSOONLIKHEIDSFAKTORE EN
OPLEIDINGSPRESTASIE BY VOLWASSE BASIESE
OPVOEDING EN OPLEIDING LEERDERS**

SARITA DERCKSEN



**Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad van
Magister in Lettere en Wysbegeerte (Bedryfsielkunde)
aan die Universiteit van Stellenbosch**

**Studieleier: Dr. M. Cilliers-Hartslief
Mede studieleier: Dr. K. de Bruin**

Maart 2003

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie tesis vervat my eie oorspronklike werk is wat nog nie van tevore in die geheel of gedeeltelik by enige ander universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê is nie.

Geteken

Datum

OPSOMMING

Die doel van die studie was om ondersoek in te stel na die aard van die verband tussen die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en praktiese en teoretiese opleidingsprestasië by volwasse basiese opvoeding en opleiding-leerders.

'n Oorsig van die bestaande literatuur oor die onderwerp is gelewer, gevolg deur die rapportering van die resultate van die empiriese ondersoek. Die eksperimentele groep het bestaan uit 82 leerders wat 'n VBOO-vlak 4 kursus gevolg het. Persoonlikheid is deur middel van die Vyf Faktor - Nieverbale-Persoonlikheidsvraelys (FF-NPQ) bepaal en kognitiewe vaardighede is met behulp van Raven se Standaard-Progressiewe Matriks gemeet.

Met behulp van die Pearson-produktmoment-korrelasiekoëffisiënt, meervoudige regressieontleding asook faktor-ontleding, is vasgestel dat, benewens IK, daar ook 'n beduidend positiewe verband tussen *welgevalligheid* en praktiese opleidingsprestasië voorgekom het. Hoewel 'n beduidende, maar klein, positiewe korrelasie ook tussen *neurotisme* en praktiese opleidingsprestasië voorgekom het, kon die invloed van die laasgenoemde faktor op praktiese opleidingsprestasië nie deur die regressieontleding ondersteun word nie. Slegs IK en tot 'n mindere mate *neurotisme*, *konsensieusheid* en *ekstroversie* het 'n verband met teoretiese opleidingsprestasië getoon. Weereens kon die invloed van laasgenoemde drie faktore op teoretiese opleidingsprestasië nie bevestig word deur die regressieontleding nie. Ten opsigte van die huidige ondersoek, word die gevolgrekking dus gemaak dat slegs IK 'n beduidende invloed op teoretiese opleidingsprestasië het.

Resultate dui daarop dat eienskappe soos vertroue, hulpverlenende gedrag en samewerkende gedrag, wat dui op *welgevalligheid*, bevorderlik is vir opleiding in praktiese verband veral ten opsigte van vaardigheidsopleiding. Dit blyk ook asof die rol van persoonlikheidsfaktore ten opsigte van opleidingsprestasië, afhang van die a) aard van die opleidingsprogram wat gevolg word, b) die moeilikheidsgraad van die opleidingsprogram, asook c) vir watter werks- of taakdoeleindes die opleiding plaasgevind het.

Daar word tot die gevolgtrekking gekom dat die bevindinge van studies rakende die verband tussen opleidingsprestasie en persoonlikheid met omsigtigheid geïnterpreteer moet word en dat heelwat navorsing op hierdie gebied nodig is.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the nature of the relationship between the Big Five personality factors and practical and theoretical training performance in adult Basic education and training (ABET).

The existing literature on the subject was surveyed; this is followed by a report on the results of the empirical investigation. The experimental group consisted of 82 learners who followed an ABET level-4 course. Personality was determined by means of the Five-Factor Non-Verbal Personality Questionnaire (FF-NPQ), while cognitive skills were measured with Raven's Standard Progressive Matrix.

By using the Pearson product moment correlation coefficient, multiple regression analysis and factor analysis, it was established that, apart from IQ, there was a significant positive correlation between *agreeableness* and practical training performance. Although there was also a significant, but small, positive correlation between *neuroticism* and practical training performance, the influence of the former factor on practical training performance could not be confirmed by a regression analysis. Only IQ and to a lesser extent *neuroticism*, *conscientiousness* and *extroversion* showed a relation with theoretical training performance. Once again, the influence of the latter three factors on theoretical training performance could not be confirmed by a regression analysis. The conclusion is thus drawn in this study that only IQ has a significant influence on theoretical training performance.

Results also indicate that characteristics such as trust, helpful behaviour and co-operative behaviour, which indicate *agreeableness*, help to promote receptiveness in training in practical work, especially with respect to skills training. It appears that the role of personality factors with respect to training performance depends on: a) the nature of the training programme being followed, b) the degree of difficulty of the training programme, and c) the work or task objectives for which the training is being undertaken.

The conclusion was drawn that the findings of studies on the relationship between training performance and personality should be interpreted with circumspection and that a great deal of research is required in this area.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN STRUKTUUR VAN STUDIE.....	1
1.1 INLEIDENDE ORIËTERING.....	1
1.2 NOODSAAKLIKHEID VAN DIE ONDERSOEK: OPLEIDINGSPRESTASIE EN PERSOONLIKHEID.....	2
1.3 OPLEIDING IN SUID-AFRIKA: VOLWASSE BASIESE OPVOEDING EN OPLEIDING (VBOO)	3
1.4 PROBLEEM- EN DOELSTELLING.....	4
1.5 WAARDE VAN 'N ONDERSOEK NA DIE VERBAND TUSSEN PERSOONLIKHEID EN OPLEIDINGSPRESTASIE BY VBOO- LEERDERS	5
1.5.1 Bedryfsielkunde	6
1.5.2 Ondernemings in Suid-Afrika.....	6
1.5.3 Psigometrie	6
1.5.4 Gemeenskapsontwikkeling	7
1.6 BEGRIPSVERKLARING	7
1.7 UITEENSETTING VAN DIE STRUKTUUR VAN DIE ONDERSOEK.....	8

HOOFSTUK 2

VOLWASSE BASIESE OPVOEDING EN OPLEIDING.....	10
2.1 INLEIDING	10
2.1.1 Vaardigheidsvlakke.....	10
2.1.2 Opvoeding en opleiding.....	11
2.2 SUID-AFRIKA SE MENS LIKE HULPBRONONTWIKKELINGS- BEHOEFTE	11
2.3 VOLWASSENELEER	12
2.3.1 Wat is volwasseneleer (<i>andragogie</i>).....	12
2.4 VOLWASSENEOPVOEDING EN OPLEIDING IN SUID-AFRIKA.....	13
2.4.1 Algemeen	13

2.4.2	Ontstaan van volwasse basiese opvoeding en opleiding.....	14
2.4.3	Heropbou en Ontwikkeling: visie van volwasse basiese opvoeding en opleiding	15
2.4.4	Volwasse basiese opvoeding en opleiding (VBOO) en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)	15
2.5	SUID-AFRIKA SE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK.....	16
2.5.1	Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid en wetgewing.....	16
2.5.2	Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid en funksies van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk	17
2.5.3	Struktuur van die NKR	18
2.5.4	Samevatting.....	30
2.6	VLAK EEN VAN DIE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK: VOLWASSE BASIESE OPVOEDING EN OPLEIDING.....	30
2.6.1	Algemeen	30
2.6.2	Belanghebbendes	30
2.6.3	Program- en Kurrikulum-ontwerp	32
2.7	SAMEVATTING.....	32

HOOFSTUK 3

	PERSOONLIKHEID.....	34
3.1	INLEIDING	34
3.2	ONTWIKKELING OP DIE GEBIED VAN PERSOONLIKHEIDS-NAVORSING	34
3.2.1	Twee tipes struktuurbenadering-teorieë.....	35
3.3	ONTSTAAN VAN DIE VYF FAKTOR-MODEL	36
3.3.1	Faktor-ontleding.....	36
3.3.2	Leksikale Hipotese en navorsing	37
3.4	UITEENSETTING VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE GROOT VYF-FAKTORE.....	38
3.5	BESKRYWING VAN SLEUTELDIMENSIES.....	39
3.5.1	Ekstroversie.....	39
3.5.2	Welgevalligheid	40
3.5.3	Konsensieusheid	41

3.5.4	Neurotisme	41
3.5.5	Intelleg / Kultuur / Oopheid vir ervaring	42
3.6	ETIOLOGIE VAN DIE GROOT VYF-FAKTORE.....	43
3.6.1	Voordele van kennis van die aard van die ontstaan van die Groot Vyf Persoonlikheidsfaktore	43
3.6.2	Bronne van Etiologie van die Groot Vyf: Oorerwing en Omgewingsinvloede	44
3.7	VOORKOMS VAN GROOT VYF-FAKTORE ONDER VERSKILLENDEN KULTURE EN BEVOLKINGS	46
3.7.1	Vooroms in verskillende wêrelddele	46
3.7.2	Groot Vyf-faktore in Suid-Afrika	47
3.8	VOORDELE VAN DIE GEBRUIK VAN DIE GROOT VYF-FAKTORE VIR DIE HUIDIGE STUDIE	48
3.9	KRITIEK TEEN DIE GROOT VYF-FAKTORE	49
3.10	WERKSPRESTASIE EN DIE GROOT VYF-FAKTORE	50
3.11	OPLEIDINGSPRESTASIE EN DIE GROOT VYF-FAKTORE.....	51
3.11.1	Ekstroversie.....	51
3.11.2	Oopheid vir ervaring	52
3.11.3	Konsensieusheid	53
3.11.4	Neurotisme <i>versus</i> Emosionele Stabiliteit.....	53
3.11.5	Welgevalligheid	55
3.12	SAMEVATTING.....	56

HOOFSTUK 4

METODOLOGIE.....		57
4.1	INLEIDING	57
4.2	NAVORSINGSDOELWITTE.....	57
4.3	NAVORSINGSHIPOTESSES.....	58
4.3.1	Navorsingshipotese 1: Hipoteses rakende praktiese opleidingsprestasië .	58
4.3.2	Navorsingshipotese 2: Hipotese rakende teoretiese opleidingsprestasië ..	59
4.4	NAVORSINGSONTWERP	60
4.5	POPULASIE	61
4.5.1	Agtergrondsbeskrywing.....	61

4.5.2	Opleiding by Bergzicht Opleidingsentrum	62
4.6	MEETINSTRUMENTE	66
4.6.1	Persoonlikheidstoetse.....	66
4.6.2	Intelligensietoetse	71
4.7	PROSEDURE	73
4.7.1	Administrasie van die FF-NPQ en Ravens kognitiewe vaardigheidstoets.....	73
4.7.2	Bevordering van objektiwiteit en regverdigheid.....	73
4.7.3	Betroubaarheid van meetinstrumente	74
4.7.4	Probleme tydens toetsing	75
4.7.5	Nasien van die vraelys	76
4.7.6	Probleme met die nasien	77
4.7.7	Navorsingsetiek.....	77
4.7.8	Biografiese data en motivering	77
4.7.9	Teoretiese opleidingsprestasië	77
4.7.10	Praktiese opleidingsprestasië	78
4.8	SAMEVATTING.....	78

HOOFSTUK 5

STATISTIESE DATAVERWERKING EN VERSLAGGEWING		80
5.1	NAVORSINGSHIPOTESIS.....	80
5.2	EMPIRIESE BEVINDINGS	80
5.2.1	Korrelasies tussen Groot Vyf-Faktore en opleidingsprestasië.....	80
5.2.2	Ondersoek na gesamentlike effek van Groot Vyf-faktore op praktiese en teoretiese opleidingsprestasië.....	86
5.3	SAMEVATTING.....	88

HOOFSTUK 6

BESPREKING VAN RESULTATE EN SAMEVATTING.....	89
6.1	INLEIDING 89
6.2	HIPOTESES RAKENDE OPLEIDINGSPRESTASIE 89
6.2.1	Teoretiese opleidingsprestasië 89
6.2.2	Praktiese opleidingsprestasië 90
6.3	DIE ROL VAN EIENSKAPPE VAN OPLEIDINGSPROGRAMME EN AARD VAN WERK..... 90
6.3.1	Tipe opleidingsprogram en mate van selfstudie vereis..... 91
6.3.2	Moeilikeidsgraad van die program 92
6.3.3	Die aard van die werk waarvoor opleiding gedoen word. 93
6.3.4	Neorotisme en opleidingsprestasië 96
6.4	AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN TOEKOMSTIGE NAVORSING 98
6.5	IMPLIKASIES VAN DIE ONDERSOEK 102
6.5.1	VBOO 102
6.5.2	Implikasies vir vaardigheidsopleiding in die werksplek..... 103
6.5.3	Implikasies vir opleidingsprogramme in die algemeen en organisasie kultuur 104
6.5.4	Psigometrika en kruis-kulturele navorsing 105
6.5.5	Gemeenskapsontwikkeling 106
6.6	BEPERKINGE VAN DIE ONDERSOEK 106
6.6.1	Steekproefgrootte..... 106
6.6.2	Groot Vyf as Klassifikasieraamwerk 107
6.7	SAMEVATTING..... 107
VERWYSINGSLYS	110

LYS VAN TABELLE

TABEL 1:	NKR-vlakke en -bande	19
TABEL 2:	Vlakke van leer	21
TABEL 3:	Beskrywings van verbandsterktes.....	61
TABEL 4:	Persoonlikheidstoetse oorweeg vir die ondersoek	68
TABEL 5:	Betroubaarheidskoëffisiënte van die FF-NPQ	75

LYS VAN FIGURE

FIGUUR 1:	Voorbeeld van 'n item van die FF-NPQ.....	69
FIGUUR 2:	Verband tussen opwekking en prestasie effektiwiteit.....	97

BYLAE

BYLAE A:	Meervoudige Regressie-ontleding: Praktiese opleidingsprestasi.....	123
BYLAE B:	Meervoudige Regressie-ontleding: Teoretiese opleidingsprestasi.....	124
BYLAE C:	Konsepkwalifikasie: Huisbestuurkursus.....	125

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN STRUKTUUR VAN DIE NAVORSING

1.1 INLEIDENDE ORIËTERING

Benewens intelligensie en motivering is persoonlikheid waarskynlik een van die belangrikste faktore in die meting van prestasie. 'n Bewys hiervan is die onlangse versoek deur Barrick, Mount en Judge (2001) dat 'n moratorium op meta-analises oor die verband tussen opleidingsprestasie en persoonlikheid geplaas word en dat 'n daadwerklike poging aangewend word om die verband tussen dié twee veranderlikes verder te ondersoek.

Tussen die begin van die twintigste eeu en die tagtigerjare is heelwat navorsing onderneem om die verband tussen werksprestasie en persoonlikheid te bepaal, maar geen betekenisvolle korrelasie kon gevind word nie (Barrick *et al.*, 2001). Barrick en Mount (1991) het in hulle baanbreker- meta-analitiese navorsing aan die begin van die negentigerjare bevind dat daar wel 'n verband tussen persoonlikheid en werksprestasie bestaan. Die laasgenoemde navorsing het drie kriteria vir die meting van werksprestasie gebruik, naamlik: *werksbevoegdheid*, *personeeldata* en *opleidingsbevoegdheid*. Soortgelyke kriteria, naamlik *prestasiebeoordeling*, *personeeldata* en *punte behaal in opleidingsprestasie*, is deur Salgado (1997) gebruik in sy meta-analise van Europese data oor die verband tussen persoonlikheid en werksprestasie. Alhoewel beide navorsingstudies bevind het dat *konsensieusheid* en *oopenheid vir ervaring* geldige voorspellers vir prestasie in opleiding is, het resultate ten opsigte van die invloed van die ander persoonlikheidsfaktore verskil. In Barrick en Mount (1991) se navorsing is bevind dat *ekstroversie* ook 'n rol speel, terwyl dieselfde nie in Salgado (1997) se meta-analise bevestig kon word nie. In die laasgenoemde navorsing is wel bevind dat, benewens *oopenheid vir ervaring* en *konsensieusheid*, *welgevalligheid* ook 'n voorspeller van opleidingsprestasie is.

1.2 NOODSAAKLIKHEID VAN DIE ONDERSOEK: OPLEIDINGSPRESTASIE EN PERSOONLIKHEID

Ten spyte van die verskille in die resultate van bogenoemde meta-analises, word opleidingsprestasië deur beide groepe navorsers (Barrick & Mount, 1991; Salgado, 1997) as 'n kriterium van werksprestasië beskou. Volgens Eysenck (1982) is individuele verskille tussen mense belangrik en behoort dit in ag geneem te word tydens 'n ondersoek na die uitkomst van enige kondisioneringspoging soos opleiding. Hurtz en Donovan (2000) beveel ook aan dat toekomstige navorsing gerig moet wees op die bepaling van die verband tussen persoonlikheidskonstrukte en die (onderlinge) dimensies van werksprestasië, soos onder andere opleidingsbevoegdheid (Barrick & Mount, 1991). Volgens Boekaerts (1996) word persoonlikheidsveranderlikes soos *ekstroversie*, *neurotisme* en *welgevalligheid* egter baie selde in navorsing oor leer en opvoeding gebruik. Boekaerts (1996) is van mening dat daar nie veel aandag gegee word aan die spesifisering en verklaring van die verband tussen 'n individu se telling op onderling verbandhoudende persoonlikheidstrekke en prestasië in spesifieke kontekste of hoedanighede nie.

Barrick en Mount (1991) se meta-analise oor die verband tussen persoonlikheid en werksprestasië verskaf 'n aanduiding van hoe relatief min navorsing tot op hede gedoen is oor die verband tussen opleidingsprestasië en persoonlikheid. In laasgenoemde meta-analitiese navorsing het Barrick en Mount alle gepubliseerde en ongepubliseerde data tussen 1952 en 1988 gebruik (Hogan & Ones, 1997). Sowat 68% van die data het oor werksbevoegdheid gehandel en 30% oor personeeldata. Data oor opleidingsprestasië het slegs 12% van die steekproewe uitgemaak. Ná hierdie meta-analise was Barrick en Mount (1991, p.13) van mening dat: "... *the relation of personality measures to training proficiency is an important area for future research ...*" Amper tien jaar later merk dieselfde navorsers weer op dat: "*There remains a relative void in the literature regarding the relationship between personality dimensions and training outcomes*" (Mount & Barrick, 1998, p. 851).

Hierdie gaping in data oor die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië kan onder andere aan die gebrek aan 'n klassifikasiesistelsel vir al die persoonlikheidstrekke ($\pm 17\ 000$) soos aanvanklik deur Allport en Odbert (1936) uitgewys (Barrick & Mount, 1991; Barrick & Mount, 1998; Barrick *et al.*, 2001; Ghiselli, 1973), toegeskryf word. Talle navorsers (Barrick *et al.*, 2001; Barrick & Mount, 1991; Salgado, 1997; Tett, Jackson &

Rothstein, 1991) het onlangs begin om 'n klassifikasiestelsel, naamlik die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore, te gebruik. Hierdie faktore, naamlik *ekstroversie*, *oopheid vir ervaring*, *welgevalligheid*, *konsensieusheid* en *neurotisme*, wat die meeste ander faktore omvat, word tans deur navorsers as 'n integrale deel van navorsing van die Persoonlikheidsielkunde beskou (Big Five Personality Factors, 2001).

Bykomend tot bogenoemde, kan die gaping in data oor die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië ook toegeskryf word aan die feit dat meta-analises ten opsigte van die verband tussen persoonlikheid en prestasië tot dusver slegs sekere populasies en wêrelddele ingesluit het. Beide Barrick en Mount (1991) en Tett *et al.* (1991) se navorsing het oor die Kanadese en Amerikaanse bevolking gehandel. Salgado (1997) se navorsing het Europese data gedek.

Gegewe die bogenoemde tekortkominge ten opsigte van die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië, sal 'n ondersoek wat die Groot Vyf-faktore as klassifikasiestelsel van persoonlikheid gebruik, 'n bydrae lewer op die gebied van die Bedryf-, Persoonlikheid- sowel as Opvoedkundige Sielkunde in Suid-Afrika. In hierdie opsig spreek Van der Walt, Meiring, Rothman en Barrick (2002, p. 9) die mening uit dat: "*It is clear that the relation between the Big Five, various occupations and work competencies is an area of continued research for industrial/organisational psychologists in South Africa.*"

Alvorens 'n ondersoek rakende die verband tussen opleidingsprestasië (as 'n kriterium van werksprestasië) en persoonlikheid in die Suid-Afrikaanse konteks aangepak kan word, moet daar eers vasgestel word in watter opleidingsgebied vir volwassenes die grootste behoefte tans bestaan.

1.3 OPLEIDING IN SUID-AFRIKA: VOLWASSE BASIESE OPVOEDING EN OPLEIDING (VBOO)

Een van die grootste behoeftes aan opleiding in Suid-Afrika is tans op die volwasse basiese opvoeding en opleiding-vlak (VBOO). Hierdie behoefte spruit uit die feit dat 27% van alle Suid-Afrikaners tans ongeletterd is (Brand & Coetzee, 2001). Ongeletterdheid lei tot groot finansiële gebrek, aangesien werksgeleenthede vir dié groep mense uiters beperk is. Toetrede tot formele onderwys kan egter 'n uitkoms aan die ongeletterdes bied aangesien dit kan lei tot

persoonlike en ekonomiese groei en 'n beter lewe vir hulle en hulle gesinne (Brand & Coetzee, 2001). Deur VBOO, 'n inisiatief van die Departemente van Arbeid en Onderwys, word die geleentheid aan volwassenes gebied om hulle skoolopleiding te voltooi. Die program bestaan uit verskillende vlakke en is gerig op volwassenes ouer as 15 jaar, wat nie hulle skoolopleiding voltooi het nie (Brand, 2001). Die onderskeie VBOO-vlakke is gelykstaande aan die volgende skoolvlakke:

- VBOO vlak 1 = Graad 3
- VBOO vlak 2 = Graad 5
- VBOO vlak 3 = Graad 7
- VBOO vlak 4 = Graad 9

Die Departement van Arbeid se visie ten opsigte van VBOO sluit direk aan by die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) en die Vaardigheidsontwikkelingsheffing. In die Groenskrif van die Departement van Arbeid se Vaardigheidsontwikkelingstrategie vir ekonomiese groei in Suid-Afrika is een van die visies soos volg: ... *to combine structured learning and work experience and culminate in nationally recognised qualifications* (Departement van Arbeid: Groenskrif: *A Skills Development Strategy for Economic Growth in South Africa* in Brand & Redelinghuys, 2001, p. 4). 'n Uitvloeisel hiervan was die Vaardigheidsontwikkelingsheffing, waarvolgens een persent van die totale salarisse van maatskappye vanaf 2001 aan die staat oorbetaal moet word. Indien hierdie maatskappye se opleiding egter aan die staat se vereistes voldoen, kan 80% van die oorbetaalde bedrag, teruggeëis word (Brand & Redelinghuys, 2001). VBOO-programme, met hulle klem op akademiese en praktiese opleiding, bied die ideale oplossing ten opsigte van die opleidingsbehoefte in Suid-Afrika en die huidige groei en ontwikkeling in hierdie opleidingsgebied is te verstane. Ondersoeke wat sal bydra tot prestasiebevordering van volwassenes in dié opleidingsveld, behoort aangemoedig te word. Dit is teen die agtergrond van hierdie bespreking dat die probleemstelling soos hieonder uiteengesit, gevolglik gemaak kan word.

1.4 PROBLEEM- EN DOELSTELLING

Gegewe die beperkte inligting oor en die verskillende navorsingsbevindinge rakende die verband tussen individuele persoonlikheidsfaktore en opleidingsprestasie by volwassenes, ontstaan die vraag: sou die bevindinge veralgemeen kon word na die Suid-Afrikaanse konteks

en spesifiek na 'n VBOO-groep? 'n Ondersoek wat op die VBOO-groep fokus, is noodsaaklik aangesien navorsing oor die effek van persoonlikheidsienskappe op leer tot op hede meestal onder studente aan hoërsonderwysinstansies (byvoorbeeld oorsese kolleges) gedoen is (Boekaerts, 1996). Sodanige bevindings kan dus nie sonder meer veralgemeen word vir toepassing op ander populasies of teikengroepe nie.

In navorsing rakende die verband tussen persoonlikheidsfaktore en opleidingsprestasië is daar in die verlede na opleidingsprestasië in die geheel gekyk. In navorsing wat handel oor genoemde verband, word selde spesifiek na 'n onderskeid tussen teoretiese en praktiese opleidingsprestasië verwys. Volgens Salgado (persoonlike kommunikasie, 18 Julie 2001) kan eksamenpunte gebruik word as 'n aanduiding van opleidingsprestasië – 'n metode gebruik deur die Amerikaanse Weermag vir die opleiding van vlieëniers. In dié geval het opleiding die bemeestering van teoretiese kennis behels. Die opleiding van volwassenes kan egter ander vorme ook aanneem. 'n Ongeletterde persoon kan byvoorbeeld 'n opleidingsprogram volg waar hy of sy leer hoe om skoene te stik. Dié soort situasie is veral van toepassing op Suid-Afrika, vanweë die groot aantal ongeletterdes in die land. Die vraag ontstaan: is die invloed van persoonlikheid dieselfde op beide praktiese en teoretiese opleidingsprestasië? In die huidige navorsing gaan 'n onderskeid tussen dié twee kategorieë gemaak word, ten einde by te dra tot kennisontwikkeling op hierdie gebied.

Teen die agtergrond van die probleemstelling kan die doel van die navorsing soos volg uiteengesit word: om ondersoek in te stel na die verband tussen die Groot Vyf-faktore en die praktiese en teoretiese opleidingsprestasië by VBOO-leerders. Die waarde wat sodanige ondersoek inhou, word vervolgens uiteengesit.

1.5 WAARDE VAN 'N ONDERSOEK NA DIE VERBAND TUSSEN PERSOONLIKHEID EN OPLEIDINGSPRESTASIE BY VBOO-LEERDERS

Die volgende areas sou baat vind by navorsing oor die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië, naamlik: Bedryfsielkunde, ondernemings, psigometrika en gemeenskapsontwikkeling.

1.5.1 Bedryfsielkunde

Volgens Barrick *et al.* (2001) is 'n begrip van die verband tussen persoonlikheid en werksprestasie 'n fundamentele area van kommer vir Bedryf- en Organisasiesielkundiges regoor die wêreld. In hulle meta-analise oor die verband tussen persoonlikheid en werksprestasie het Barrick en Mount (1991) opleidingsbevoegdheid asook werksbevoegdheid en personeeldata as kriteria vir werksprestasie gebruik. Deur die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie by VBOO-leerders in die huidige navorsing te ondersoek, is gepoog om 'n bydrae tot die Bedryfsielkunde in Suid-Afrika te lewer.

1.5.2 Ondernemings in Suid-Afrika

In 'n mededingende werksomgewing is die evaluering van opleiding baie belangrik (Wolfson & Lancaster, 1999) aangesien opleiding uiteindelik koste-effektief en in ooreenstemming met die onderneming se strategie behoort te wees. Deur middel van evalueringstegnieke kan bepaal word of die opleiding wel koste-effektief is en of dit 'n bydrae kan maak tot die bereiking van die onderneming se strategiese doelwit. Evalueringstegnieke wat aangewend kan word om die koste-effektiwiteit van opleiding te bepaal, sal die impak van 'n program meet deur onder andere die uitkoms van opleiding en besigheidsresultate as kriteria te gebruik (Wolfson & Lancaster, 1999). Kennis oor die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie kan hier 'n groot bydrae lewer deurdat toekomsvoorspellings rakende sukses gemaak kan word en, indien nodig, intervensies in die vorm van remediërende opleiding geloods kan word (Kleiman & Gordon, 1986).

1.5.3 Psigometrie

Volgens Van Dyk, Nel, Zoedolf en Haasbroek (1997) is opleiding tans 'n baie belangrike kwessie in Suid-Afrika. Die land word ook geraak deur die algemene tekort aan data rakende die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie, soos uiteengesit deur Barrick *et al.* (2001).

'n Faktor wat verder bydra tot uitdagings op psigometrie gebied, is Suid-Afrika se diverse bevolkingsamestelling (Greenfield, 1997; Taylor & Boeyens, 1991). Aangesien van kultuur- en taalverskille, speel faktore soos ongeletterdheid ook 'n groot rol in probleme rakende psigometrie toetsing. Onlangse navorsing deur Theron en Mostert (2001) het die waarde van psigometrie toetse as voorspellers by opleidingsprestasie van swart vakleerlinge ondersoek, maar kon geen beduidende resultate vind nie. Deurdat VBOO-leerders by die huidige navorsing betrek word, kan 'n bydrae gelewer word tot die ontwikkeling van die psigometrie toetsingsgebied in Suid-Afrika.

1.5.4 Gemeenskapsontwikkeling

Aangesien die administrasie van persoonlikheidstoetse groot bedrae geld behoort, is dit nie finansiële bekostigbaar vir alle lede van die Suid-Afrikaanse bevolking nie. Die navorsingspopulasie vir die huidige navorsing het in die algemeen ook oor lae formele opvoedkundige kwalifikasies beskik en al die leerders in die groep was werkloos tydens die toetsing. Persoonlikheidstoetsing was nie finansiële binne hulle bereik nie en 'n bydrae is waarskynlik tot gemeenskapsontwikkeling gelewer deurdat 'n opsomming van die navorsingsresultate van die persoonlikheidsvraelys aan toetslinge beskikbaar gestel is. Hierdie strategie is ook voorheen in 'n kruis-kulturele ondersoek na die Groot Vyf-faktore suksesvol deur Katigbak, Church en Akamine (1996) toegepas.

'n Kort uiteensetting word vervolgens gegee van sleutel terme wat gebruik is tydens die huidige navorsing. Die betekenis van die terme word aangedui soos dit op die betrokke ondersoek van toepassing is.

1.6 BEGRIPSVERKLARING

Meta-analise: 'n Statistiese tegniek wat verskille soos, onder andere, steekproefgrootte in ag neem wanneer data uit verskillende navorsingstudies gekombineer word (Five Personality Factors on Employee Success, 2001).

Opleiding: Dit is 'n daadwerklike poging om bepaalde vaardighede, kennis en houdings oor te dra ten einde bepaalde leerdoelwitte te bereik. Tydens die proses word middele aangewend om bepaalde leerdoelwitte te behaal, probleme op te los en tegnieke te identifiseer wat op 'n kontinue basis verbeter word (aangepas uit: Gerber, Nel & Van Dyk, 1995, p. 477).

Opleidingsprestasië: Aanduiding van 'n individu se prestasië tydens die opleidingsproses. Evaluering kan praktiese en/of teoretiese toetsing insluit.

Opvoeding: Hieronder verstaan ons basiese akademiese opvoeding, byvoorbeeld die leer van die alfabet. In VBOO vind hierdie proses plaas vanaf Vlak 1 tot Vlak 3 waartydens onderrig in leerareas soos Tale en Wiskunde geskied. (Beroeps- en werksgeoriënteerde opleiding asook vaardigheidsontwikkeling vind plaas vanaf Vlak 4 van VBOO.)

Praktiese opleidingsprestasië: 'n Evalueringsverslag (hetsy in die vorm van simbole, syfers of beskrywings) van die mate waartoe 'n leerder die praktiese leerdoelwitte wat gestel is, bereik het.

Teoretiese opleidingsprestasië: Punte word tydens opleiding aan volwasseneleerders toegeken tydens die evaluering van teoretiese kennis, deur middel van byvoorbeeld toetse en eksamens. Punte dien as aanduiding van die mate waartoe die individu teorie bemeester het en leerdoelwitte bereik is.

VBOO: Basiese volwassene-onderwys en -opleiding is 'n Afrikaanse term vir wat algemeen as ABET (*Adult Basic Education and Training*) bekend staan.

Werksprestasië: 'n Aanduiding van die individu se prestasië ten opsigte van sy werk. Verskeie kriteria, waaronder opleidingsprestasië (Barrick & Mount, 1991; Salgado, 1997), word gebruik as aanduiding van werksprestasië.

1.7 UITEENSETTING VAN DIE STRUKTUUR VAN DIE ONDERSOEK

Teen die agtergrond van die voorafgaande bespreking word 'n uiteensetting van die struktuur van die navorsing vervolgens aangebied. Gegewe die feit dat 'n VBOO-steekproef in die huidige navorsing gebruik is vir die bepaling van die verband tussen persoonlikheid en

opleidingsprestasië, word hierdie konsep, die inskakeling daarvan by die Suid-Afrikaanse ekonomie, die statutêre beginsels daaraan verbonde, asook die unieke eienskappe van die VBOO-steekproef van die huidige navorsing, in **Hoofstuk 2** bespreek. In **Hoofstuk 3** word navorsingsbevindinge rakende die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië uiteengesit. **Hoofstuk 4** handel oor die metodologie van die ondersoek asook 'n bespreking van die probleme wat ondervind is tydens die navorsingsproses. In **Hoofstuk 5** word 'n uiteensetting gegee van statistiese resultate en die spesifieke hipoteses van die ondersoek. **Hoofstuk 6** word gewy aan 'n bespreking van die resultate en aanbevelings vir toekomstige navorsing, waarna die waarde van die navorsing uiteengesit word en 'n samevatting volg.

HOOFTUK 2

VOLWASSE BASIESE OPVOEDING EN OPLEIDING

2.1 INLEIDING

Die proses van globalisering wat wêreldwyd teen 'n versnelde tempo plaasvind (Van Dyk *et al.*, 1997), word beskou as een van die grootste uitdagings wat Suid-Afrika oor die volgende dekade in die gesig staar (Mbeki, 2002). Hierdie verskynsel word deur Walters (1997, p. 15) beskryf as: "... *a process in which social relations are not only linked at the economic level but also permeate the political, social, cultural and environmental spheres, to impact on everyday life*". Tydens dié proses word nasionale ekonomieë wat voorheen duidelik onderskeibaar was, deur middel van internasionale prosesse en transaksies betrek en herdefinieer (Korsgaard in Walters, 1997). Gevolglik raak ekonomieë meer interafhanklik en geïntegreerd (Mbeki, 2002; Van Dyk *et al.*, 1997) wat 'n styging in ekonomiese aktiwiteite tussen lande tot gevolg het (Aryeetey *et al.*, 1998; Korsgaard in Walters, 1997). Globalisering kan dus die proses van ontwikkeling in lande versnel (Aryeetey *et al.*, 1998).

Wat betref globalisering is die uitdaging vir Suid-Afrika onder andere geleë in die verbetering van die land se mededingendheid teenoor ander lande in die globale mark. Dit lei tot die volgende vraagstuk: wat is die vereistes vir mededingendheid in die globale mark?

2.1.1 Vaardigheidsvlakke

Mededingendheid en menslike hulpbronne gaan hand aan hand. 'n Verhoging in produktiwiteit en mededingendheid behels privatisering. Dit behels ook 'n verandering in werksinhoud en werksproesse wat uiteindelik die vaardigheidsvlakke van 'n land se menslike hulpbronne raak (Doyle & Weale, 1994; Van Dyk *et al.*, 1999). Ten einde in 'n globale mark nie net te kan oorleef nie, maar om ook mededingend te wees, moet die opvoedings- en vaardigheidsvlakke van 'n land se arbeidsmag ondersoek word en op standaard gebring word (Khumalo, 2000;

Korsgaard, in Walters, 1997; Muller, 2000; Suid-Afrika, 2001; Van Dyk *et al.*, 1997; Young, 2001).

Volgens Turok (in Walters, 1997) voldoen Suid-Afrika nie tans aan wêreldstandaarde wat betref arbeidsmagvaardighede nie. 'n Vraag ontstaan: wat kan gedoen word om die land se posisie in dié verband te verbeter?

2.1.2 Opvoeding en opleiding

Hierdie gaping wat betref die gebrekkige vaardighede van die arbeidsmag, kan oorbrug word deur 'n belegging in menslike kapitaal in veral die opvoedkundige arena (Aryeetey *et al.*, 1998). Die Suid-Afrikaanse regering is deeglik bewus van die land se tekortkominge op opvoedkundige gebied. President Thabo Mbeki het aan die begin van 2002 binne 'n bestek van twaalf dae op twee openbare geleenthede verwys na die belangrike rol wat menslikehulpbronontwikkeling speel in die land se langtermynstrategie. In sy Nuwejaarstoespraak op SABC 2 op 31 Desember 2001 (Mbeki, 2001) het die president gesê dat: "*In the New Year we have to pay specific attention to Human Resource Development in South Africa*". 'n Paar dae later, tydens 'n toespraak om die ANC se negentigjarige bestaan te herdenk, het hy met betrekking tot Suid-Afrika se mededinging op globale vlak gesê: "*Critical in this regard is the matter of human resource development. We have to exert maximum effort to **train** the necessary numbers of our people in all the fields required for the development, running and management of modern economies*" (Mbeki, 2002, p. 5) (Skrywer se beklemtoning).

2.2 SUID-AFRIKA SE MENSlikeHULPBRONONTWIKKELINGS-BEHOEFTES

Ten einde in 'n globale mark te oorleef, moet daar deur middel van opleiding aan Suid-Afrika se vaardigheidstekorte aandag geskenk word. 'n Land se opvoedings- en opleidingsbeleid word deur sy unieke sosiale en ekonomiese omstandighede bepaal. Ontwikkellende lande, waar die vaardighedsbehoeftes merkbaar van dié van goed ontwikkelde lande verskil, het lae basiese opvoedingsvlakke en 'n oorvloed arbeid (Van Dyk *et al.*, 1997).

Suid-Afrika se opvoedingsvlakke is 'n sprekende voorbeeld van die situasie waarin ontwikkelende lande hulle bevind. Sensus-opnames tydens 1996 het getoon dat sowat 3 283 290 mense tussen 16 en 65 nooit skoolgegaan het nie en 'n verdere 9 439 244 het nie Graad 9 voltooi nie (Suid-Afrika, 2001). Daar is dus 'n behoefte aan opleidingsprogramme vir volwassenes wat nie net effektief is nie, maar ook bekostigbaar. Laasgenoemde behoefte blyk uit data oor die finansiële vermoëns van mense wat 'n behoefte aan basiese opvoeding het. Volgens die Beleidsdokument (Suid-Afrika, 1997) het tussen 36% en 53% van alle Suid-Afrikaners in 1996 onder die broodlyn geleef en was 95% van die armes in Suid-Afrika in 1997 swart (Walters, 1997). Gegewe die lae geletterdheid- en opvoedingsyfers asook armoede onder swartes is dit juis dié groep wat opleiding baie nodig het.

Een van die inisiatiewe wat in hierdie behoefte kan voorsien, is beroepsopleiding, aangesien dit kort en intensief kan wees en volgens Middleton (in Van Dyk *et al.*, 1997) veral van waarde is vir armer studente. Die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) waaronder VBOO resorteer, maak voorsiening vir beroepsopleiding vir volwassenes.

2.3 VOLWASSENELEER

Volgens Smith (in Howe, 1977) kan *volwasseneleer* in die werkplek bydra tot die effektiwiteit van 'n arbeidsmag. *Volwasseneleer* verskil van pedagogie en dit is belangrik om hierdie verskil in ag te neem wanneer gepoog word om die effektiwiteit van 'n opleidingsprogram vir volwassenes te verbeter. Die verskil is onder andere daarin geleë dat volwasseneleerders meestal vrywillige leerders is wat leerprojekte wat nie genotvol is nie, sal staak (Cross, 1981).

2.3.1 Wat is volwasseneleer (*andragogie*)

Die kuns en wetenskap om volwassenes te help leer, staan bekend as *andragogie* (Knowles, 1987). Die fokus val op die volwasseneleerder en sy of haar lewensituasie (Merriam & Cafferella, 1999). Die term *andragogie* is afgelei van die Griekse woord *aner*, wat *man* beteken (Knowles, 1987). Aannames onderliggend aan hierdie konsep (Knowles, 1987) is dat, namate 'n persoon volwassenheid nader:

- a. sy of haar selfkonsep van 'n afhanklike persoonlikheid na 'n selfstandige, selffrigtinggewende persoonlikheid verander. Die individu word dus eerder deur interne as eksterne faktore gemotiveer om te leer (Knowles in Merriam & Caffarella, 1999);
- b. sy of haar ingesteldheid ten opsigte van leer verander van onderwerp- na probleem-gebaseerd (Knowles, 1987). Die individu is dus ook meer gemotiveerd;
- c. hy of sy 'n rykdom van ondervinding opbou wat as 'n leerbron dien;
- d. sy of haar leergereedheid meer ooreenkom met die ontwikkelingstake eie aan sy of haar sosiale rolle in daardie stadium; en
- e. sy of haar tydsperspektief verander van een van uitstel van kennis-toepassing na 'n dringendheid om daardie kennis toe te pas.

Volwassenes leer ook beter wanneer hulle aktief betrokke is by die bepaling van wat, hoe, en wanneer hulle leer, en hulle is dus meer selffrigtinggewend in hulle benadering tot leer (Knowles, 1987).

2.4 VOLWASSENEOPVOEDING EN OPLEIDING IN SUID-AFRIKA

2.4.1 Algemeen

Volwasse basiese opvoeding en opleiding (VBOO) is van die uitsonderlike programme van die Suid-Afrikaanse regering wat met die unieke eienskappe van volwassenes in opleiding te make het en vaardigheidsontwikkeling by volwassenes bevorder.

VBOO kan gesien word as:

... the general conceptual foundation towards lifelong learning and development, comprising of knowledge, skills and attitudes required for social, economic and political participation and transformation applicable to a range of contexts. ABET is flexible, developmental and targeted at the specific needs of particular audiences and, ideally, provides access to nationally recognised certificates (Suid-Afrika, 1997, p. 5).

Dié konsep sluit beide geletterdheids- en ná- (post)-geletterheidsopleiding in en dien as 'n intervensieprogram om geletterdheid met basiese volwasseneopvoeding aan die een kant en opleiding met die doel om 'n inkomste te kan genereer aan die ander kant, met mekaar te verbind (Suid-Afrika, 1997). Op hierdie opvoedings- en ontwikkelingsvlak word ook aan vaardigheidsontwikkeling, een van Suid-Afrika se grootste behoeftes ten einde globaal meer mededingend te raak, aandag gegee.

2.4.2 Ontstaan van volwasse basiese opvoeding en opleiding

Die VBOO speel dus 'n belangrike rol in Suid-Afrika se vaardigheidsontwikkelingstrategie. In die paragraaf hieronder word volwasse basiese opvoeding en opleiding bespreek, met spesiale verwysing na die ontstaan daarvan.

Die afkondiging van die Wet op Volwasse Basiese Opvoeding (Wet 52 van 2000) wat onder andere die regulering van volwasse basiese opvoeding en opleiding ten doel het (Suid-Afrika, 2000), was 'n mylpaal in die opvoedingstryd wat toe lank reeds in Suid-Afrika aan die gang was.

Alhoewel die konsep vir baie mense vreemd is, word volwasseneopvoeding die afgelope vyftig jaar al verbind met die politieke stryd teen apartheid (Walters, 1997). Na afloop van die Soweto-opstand in 1976 het sakeondernemings probeer om die regering te oortuig dat verandering nodig was aangesien die opvoedings- en opleidingsinisiatiewe in daardie stadium nie in Suid-Afrika se ekonomiese behoeftes voorsien het nie en selfs tot politieke onrus gelei het (Lategan, 1999). Werkgewers was van mening dat daar 'n tekort aan geskoolde arbeid was, maar vakbonde het nie saamgestem nie. Volgens laasgenoemde was die verwysing na 'n sogenaamde "arbeidstekort" in daardie stadium onwaar, aangesien die werkloosheidsyfer baie hoog was (Suid-Afrika, 1997).

In die tagtigerjare het ontevredenheid ontstaan weens die siening dat onderwys en opleiding mense nie voldoende toerus om in 'n mededingende, voortdurend veranderende globale ekonomie te floreer nie (SAKO en die NKR, 1997). Dit het daartoe gelei dat vakbonde en werkgewers in die vroeë negentigerjare kragte saamgesnoer het in 'n poging om 'n strategie te ontwikkel wat sou lei tot die omskepping en

verbetering van werk en werkorganisasies (Lategan, 1999; Nasionale Kwalifikasieraamwerk, 2002b; Walters, 1997).

Bogenoemde aksies het uiteindelik gelei tot 'n bepaalde visie en die dokument, alom bekend as die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram (HOP).

2.4.3 Heropbou en ontwikkeling: visie van volwasse basiese opvoeding en opleiding

Die HOP is 'n raamwerk wat gerig is op die vervulling van basiese behoeftes, menslikehulpbronontwikkeling, die opbou van die Suid-Afrikaanse ekonomie en demokratisering van die staat asook die burgerlike gemeenskap (Walters, 1997). Binne die HOP speel die ekonomiese, politieke, sosiale en kulturele opvoeding en ontwikkeling van die gemeenskap 'n belangrike rol (Suid-Afrika, 1997). Dit is veral volwasseneopvoeding en -opleiding wat so sentraal is in die ontwikkeling van die bevolking, dat die visie, beginsels, waardes en doelwitte van die VBOO in die HOP vervat is (Walters, 1997). As gevolg van laasgenoemde is die verskillende vorme of programme van die VBOO 'n uitvloeisel van en ook aanvullend tot die arbeidsmarkprogramme en ekonomiese herstrukturering in Suid-Afrika. Tans word VBOO as so 'n belangrike meganisme van nasiebou beskou (Suid-Afrika, 1997) dat dit as maatstaf vir die sukses of mislukking van die HOP gebruik word (Walters, 1997).

2.4.4 Volwasse basiese opvoeding en opleiding (VBOO) en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR)

VBOO vorm deel van die Suid-Afrikaanse regering se algehele benadering tot volwasseneopleiding. Ten einde 'n geïntegreerde basis te skep waaruit alle volwasseneopleiding in die land benader kan word, het die Departemente van Arbeid en Onderwys 'n Nasionale Kwalifikasieraamwerk opgestel wat uit agt vlakke bestaan, met VBOO as Vlak 1. Hieronder volg 'n uiteensetting van die breë raamwerk waarbinne Suid-Afrika se NKR ontwikkel is.

In lande soos die Verenigde Koninkryk, Australië en Nieu-Seeland is kwalifikasieraamwerke ingestel om opvoeding en opleiding te omskep en te verander (Kilfoil,

1999; Lategan, 1999). Beheer oor die reg om leerders met nasionale kwalifikasies te akkrediteer is binne die raamwerke gesentraliseer. Die raamwerke maak voorsiening vir 'n beleid van deregulering ten opsigte van verskaffers asook vir die wyse waarop opvoeding en opleiding verskaf word (Lategan, 1999). Die gevolg is dat daar binne die NKR nie op die leerproses self nie, maar eerder op bevoegdhede as uitsette van die leerproses gefokus word (Lategan, 1999). So 'n uitkomsgebaseerde benadering tot opvoeding is 'n leerder-gesentreerde en resultaat-georiënteerde benadering tot die leerproses en dit is gebaseer op wat die leerder behoort te kan doen aan die einde van die leergebeurtenis (Meyer, 1999). Die fokus is veral op a) die resultate van die leerproses (die uitkomste), b) leer-deur-doen, c) wat leerders kán doen en die leer van die inhoud, d) geleenthede vir die erkenning van vorige leer, en e) die aanwending van kennis in nuwe situasies (Suid-Afrika, 1997).

2.5 SUID-AFRIKA SE NASIONALE KWALIFIKASIERAAMWERK

Suid-Afrika het grootliks in die voetspore van Australië en die Verenigde Koninkryk gevolg wat betref die ontwikkeling van 'n implementeringsbeleid vir die hervorming van die opleidingstelsel. Die land het sy eie NKR ontwikkel wat dien as hulpmiddel om bogenoemde opvoedkundige en opleidingsdoelwitte te bereik (Lategan, 1999). Die meganismes wat in laasgenoemde proses aangewend is, word hieronder bespreek, met spesifieke verwysing na wetgewing rakende die NKR asook die funksies en struktuur van die raamwerk. Tydens sodanige bespreking gaan, meer spesifiek, na die wetgewing rakende die NKR asook die funksies en struktuur van die raamwerk verwys word.

2.5.1 Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid en wetgewing

Die Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid (SAKO) is in 1995 deur wetgewing (Wet op Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid, Wet 58 van 1995) ingestel (Lategan, 1999; SAKO en die NKR, 1997; Suid-Afrika, 1997) om aan die NKR uitvoering te gee. Lategan (1999, p. 25) stel die oorkoepelende missie van hierdie liggaam só: *"To ensure the development and implementation of a National Qualifications Framework which contributes to the full development of each learner and to the social and economic development of the nation at large"*.

2.5.2 Suid-Afrikaanse Kwalifikasieowerheid en funksies van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

Op 'n meer spesifieke vlak is SAKO, wat op 31 Mei 1996 deur die Ministers van Arbeid en Onderwys aangekondig is (Lugg in Walters, 1997; Nasionale Kwalifikasieraamwerk, 2002a; SAKO en die NKR, 1997), verantwoordelik vir:

- a. die ontwikkeling van kriteria en die beleid rakende registrasie van onderwys- en opleidingsliggame;
- b. die akkreditering van liggame wat prestasie monitor; en
- c. die ontwikkeling en implementering van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk deur middel van konsensus, konsulerende besluitneming en die registrasie van nasionale standaarde en kwalifikasies (Lategan, 1999; Lugg in Walters, 1997; SAKO en die NKR, 1997; Suid-Afrika, 1997; Suid-Afrika, 2001).

Benewens bogenoemde verantwoordelikhede, moet SAKO ook toesien dat die NKR die onderstaande tot gevolg het (Groothandel en kleinhandel *SETA* Kwalifikasies, 2000; Lategan, 1999;):

- a. toegang tot, mobilisering van en vordering binne die opvoedings- en, opleidingsveld asook binne verskillende loopbane;
- b. verhoging van opvoedings- en opleidingskwaliteit;
- c. versnelling van die uitwissing van vroeëre onbillike diskriminasie in opvoeding, opleiding en werksgeleenthede;
- d. bydrae tot die volle, persoonlike ontwikkeling van elke leerder en die sosiale en ekonomiese ontwikkeling van die nasie; en
- e. die daarstelling van 'n geïntegreerde nasionale raamwerk vir leerprestasie.

Dit blyk dat die NKR dus 'n bydrae kan maak om Suid-Afrika op die wenpad te plaas, aangesien dit fokus op talle van die vereiste kritiese uitkomstes en behoeftes wat binne ontwikkelde lande ook bestaan. Hierdie raamwerk, tesame met verwante statutêre instellings, bied dus 'n baie goeie geleentheid aan werkgewers en werknemers om 'n oplossing vir die vaardigheidstekort in die werksplek te probeer vind en dit positief te verander (Kulutbanis, 1999).

2.5.3 Struktuur van die NKR

Afgesien van die feit dat die NKR 'n meganisme is waarmee die doelwitte van die Wet op Vaardigheidsontwikkeling, Wet 97 van 1998 bereik kan word, dien dit ook as 'n raamwerk vir kurrikulumontwikkeling op nasionale en provinsiale vlak (Lategan, 1999; Suid-Afrika, 1997). Die NKR bestaan uit agt vlakke wat gedeeltelik verwant is aan die huidige vlakke in die formele opvoedkundige stelsel (Allie, 1997; Lugg, in Walters, 1997; SAKO en die NKR, 1997; Suid-Afrika, 1997).

a. Vlakke van die NKR

Die agt vlakke van die NKR dien onder andere as basis vir die VBOO-beleid (Suid-Afrika, 1997). 'n Praktiese voorstelling van hoe die NKR lyk, asook die inskakeling van VBOO in hierdie opvoedkundige en beleidsraamwerk, word in Tabel 1 gegee.

Bostaande tabel dui aan hoe formele opvoeding in Suid-Afrika in drie vlakke verdeel word (Suid-Afrika, 2001), naamlik:

- Vlak 1 (Algemene Opvoeding en Opleiding) bestaan uit vier subvlakke en word algemeen gesien as die voltooiing van algemeen verpligte skoling tot en met Graad 9. Hierdie VBOO-vlak sluit ook VBOO-kwalifikasies in wat ekwivalent is aan Graad 9 (Allie, 1997; SAKO en die NKR, 1997). Sub-vlak 4 van VBOO behels ook beroeps- en werksgesentreerdeopleiding;
- Verdere Opvoeding en Opleiding wat die volgende insluit: Graad 10, 11 en 12 op skoolvlak, sowel as volwasseneleerders en jeug wat reeds die skool verlaat het. Dit sluit Vlakke 2 tot 4 op die NKR in; en
- Hoër Opvoeding, wat 'n reeks nasionale diplomas sowel as post-doktorale grade insluit. Binne hierdie Hoër Opvoedingband word soos volg tussen die verskillende vlakke onderskei: Vlak 8 fokus op gevorderde studie en *oorspronklike navorsing* wat individueel of as deel van 'n span uitgevoer kan word; Vlak 7 fokus op die ontplooiing van goed ontwikkelde navorsingsvaardighede; Vlak 6 fokus op groter spesialisasie in een of meer basiese of toegepaste dissiplines en bevat gewoonlik 'n inleiding tot navorsing en 'n ontleding van *komplekse probleme*; Vlak 5 fokus op opleiding in die basiese dissiplines van 'n studieveld (Kilfoil, 1999).

b. Verband tussen NKR-vlakke, vlakke van leer en toepassing op volwasse basiese opvoeding en opleiding

Voorafgaande opsomming van die NKR dui daarop dat die raamwerk baie stelselmatig ontwerp is en dat die moeilikheidsgraad van kursusse toeneem namate na hoër vlakke gevorder word. Die strategiese ontwikkeling van die vlakke van die NKR kom veral na vore wanneer 'n vergelyk getref word tussen dié raamwerk en Pedler (1974) se model van Vlakke van Leer. Vir doeleindes van die navorsing is dit veral belangrik dat die aard van die opvoeding op die

die raamwerk bied gevolglik aan leerders die geleentheid om hulle nie net sover dit kwalifikasies betref te bekwaam nie, maar ook om hulle op persoonlike gebied te ontwikkel. Ontwikkeling van die individu in die besonder en die bevolking in die algemeen is die basis van SAKO se missie. Een van die belangrikste elemente van die NKR, wat by bogenoemde ontwikkelingsmissie aansluit en ook daartoe bydra, is algemene uitkomst. Die beoogde areas van ontwikkeling soos hierbo bespreek, word meer spesifiek in die vorm van hierdie **leeruitkomst** voorgeskryf. Die leeruitkomst word hieronder breedvoerig uiteengesit.

c. Elemente van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk

- **Algemene leeruitkomst**

Algemene leeruitkomst, wat deel vorm van die eenheidstandaarde van die NKR, is "... *doelstellings van 'n generiese aard wat bereik moet word, ongeag van die studierigting ...*" (SAKO en die NKR, 1997, p.4). Daar word dus van die leerder verwag om 'n komplekse en beduidende "lewensrol" binne 'n spesifieke konteks te demonstreer (Kilfoil, 1999) alvorens hy of sy krediete vir die eenheid wat bestudeer is, verkry. Die demonstrasie van die algemene uitkomst is belangrik, aangesien dit bydra tot die ontwikkeling van **lewenslange leer** (SAKO en die NKR, 1997). Die beginsel van lewenslange leer veronderstel dat leerders volgens Kraak (2000) op verskillende stadiums en plekke in hulle lewens vir (modulêre komponente van) opleidingsprogramme inskryf. Dié konsep blyk van toepassing te wees op aanpassing en oorlewing binne 'n globaal mededingende ekonomie waar voortdurend van die individu verwag word om nuwe vaardighede aan te leer.

Twaalf kritieke uitkomst, wat bydra tot lewenslange leer en waarvan sewe in elke kursus binne die NKR moet voorkom, word deur SAKO vereis. Die sewe uitkomst dui daarop dat die leerder die volgende moet bereik:

- effektief binne 'n groep, span, organisasie of gemeenskap moet kan werk;

- effektief, met behulp van visuele, wiskundige en/of taalvaardighede verbale of skriftelike oorreding moet kan doen;
- hom of haar en sy of haar aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse moet kan organiseer en bestuur;
- insameling, ontleding, organisering en kritiese evaluering van inligting moet kan doen;
- probleme moet kan identifiseer en kan oplos op sodandige wyse dat verantwoordelike besluite deur middel van kritiese en kreatiewe denke geskied;
- 'n begrip moet kan demonstreer van die wêreld as 'n groep stelsels wat met mekaar verband hou; en
- wetenskap en tegnologie krities en effektief moet kan gebruik (Lategan, 1999; SAKO en die NKR, 1997).

Afgesien van bostaande sewe kritieke uitkomst behoort leerders ook van die belangrikheid van die vyf ontwikkelingsuitkomst bewus gemaak te word. Volgens laasgenoemde behoort enige program wat deel uitmaak van die NKR, leerders aan te moedig tot:

- die ontwikkeling van entrepreneurskap;
- die ondersoek van moontlike loopbaan- en opvoedkundige geleenthede;
- kulturele en estetiese sensitiwiteit ten opsigte van verskeie sosiale verhoudings;
- verantwoordelike gemeenskapsdeelname op plaaslike, nasionale en internasionale vlak; en
- die ontwikkeling van meer effektiewe leerstrategieë (SAKO en die NKR, 1997).

Bostaande leeruitkomste, soos vereis deur SAKO, fokus op die ontwikkeling van die leerder op verskeie gebiede wat deel uitmaak van sy daaglikse lewe. Die klem word onder andere geplaas op sy verhoudings binne die gemeenskap asook op die effektiewe en verantwoordelike benutting van geleenthede binne die samelewing.

Algemene leeruitkomste word vervat in 'n breër, meer omvattende kategorie naamlik, eenheidstandaard. Verskeie ander elemente wat deel uitmaak van eenheidstandaarde, asook die implikasies daarvan vir die vordering van die leerder binne die raamwerk, word vervolgens bespreek. Tydens die bespreking gaan onder meer na die inhoud asook die relevansie van eenheidstandaarde ten opsigte van die huidige navorsing, verwys word. Teen die breë agtergrond en gegewe die VBOO konteks van die studie, word die Bergzicht huisbestuurprogram (soos uiteengesit in par. 4.5 van hoofstuk 4) as voorbeeld gebruik.

- **Nasionale eenheidstandaarde**

Nasionale eenheidstandaarde verskaf 'n aanduiding van die NKR-vlak waaronder 'n kursus of opleidingsprogram resorteer. Dit dien ook as riglyn vir die opstel van leerdergidse, gidse vir die ontwikkeling van opleidingsprogramme asook riglyngidse vir die evalueerder (SAKO en die NKR, 1997). Die waarde van 'n eenheidstandaard vir navorsing rakende opleidingsprogramme is geleë in die daarstelling van 'n standaard om die kategorisering van navorsingsbevindinge ten opsigte van opleidingsprogramme te vergemaklik en die veralgemeenbaarheid daarvan moontlik te maak. Eenheidstandaarde definieer ook die standaard waarteen leerders se prestasie gemeet word en dit het dus 'n bepalende invloed op die evaluering van opleiding. Ten opsigte van die huidige navorsing is die waarde dus veral geleë in die mate waartoe die huisbestuurprogram aan die nasionale eenheidstandaard voldoen, aangesien sodanige eenheidstandaarde 'n nasionale standaard skep vir programme in dié verband.

- Inhoud

Afgesien van die vereiste algemene uitkomste soos vervat in 'n nota-afdeling van eenheidstandaarde en bespreek in punt c in paragraaf 2.5.2, word daar ook in nasionale eenheidstandaarde na ander elemente verwys. Dit is belangrik dat sodanige elemente van opleidingsprogramme (byvoorbeeld spesifieke uitkomste of krediete verwerf), op die spesifieke vlak van vasgestelde nasionale eenheidstandaarde vir daardie kursus of *SETA (Sector Education and Training Authority)* behoort te wees. Alle elemente saam bepaal of 'n kursus voldoen aan 'n nasionale eenheidstandaard. Die volgende elemente word onder meer toegelug:

- die titel en doel van die eenheidstandaard;
- die vlak van die NKR waarvan die eenheidstandaard deel is;
- die kennis waaroor die leerder moet beskik voor hy of sy met die eenheid kan begin (voorkennis); en
- spesifieke kursusleeruitkomste wat die leerder tydens evaluering aan die einde van die eenheidstandaard of program moet toon (Aansoek-vorm vir die aanbieding van 'n kort kursus, 2002; Lategan, 1999).

Die relevansie van spesifieke kursusleeruitkomste ten opsigte van opleidingsprestasië kan soos volg uiteengesit word. Opleidingsprestasië van leerders word bepaal na aanleiding van die mate waartoe hulle vooraf bepaalde kriteria, leerdoelwitte of verwagte spesifieke uitkomste aan die einde van 'n kursus, bereik het. Twee huisbestuurprogramme kan dus verskil ten opsigte van vereiste uitkomste wat die leerder moet kan toon aan die einde van 'n kursus. Dit bring mee dat leerders wat huisbestuurkursusse in verskillende sentra volg, nie noodwendig aan die einde van sodanige programme dieselfde vaardighede sal toon nie, aangesien hulle nie aan die hand van dieselfde spesifieke uitkomste geassesseer word nie.

Bogenoemde gaping kan oorbrug word deur middel van 'n nasionale eenheidstandaard aangesien laasgenoemde 'n nasionale standaard stel ten opsigte van spesifieke uitkomste van byvoorbeeld huisbestuurprogramme in die *SETA* vir dienste. Die afwesigheid van 'n nasionale eenheidstandaard kan derhalwe aanleiding gee tot die volgende probleme:

- dat leerders wat verskillende huisbestuurprogramme volg, nie noodwendig na voltooiing van die kursus oor dieselfde vaardighede beskik nie. 'n Nasionale standaard ten opsigte van eenvormigheid rakende vaardighede is dus nie haalbaar nie.
- 'n onvermoë om die opleidingsprestasië van leerders wat byvoorbeeld huisbestuurprogramme aan verskillende sentra volg, met mekaar te kan vergelyk aangesien leerders se prestasië nie aan die hand van dieselfde kriteria bepaal word nie. Hierdie probleem spruit indirek voort uit die feit dat opleidingsprestasië van leerders gemeet word aan die mate waartoe die leerder vooraf bepaalde spesifieke uitkomste toon. Indien nasionale eenheidstandaarde wat bepaalde spesifieke uitkomste bevat, wel vooraf gereed is, kan dit gevolglik meebring dat die opleidingsprestasië van leerders wat nie soortgelyke kursusse in huisbestuur by dieselfde sentra volg nie, met mekaar vergelyk kan word. Toelating tot verdere kursusse op hoër vlakke van die NKR word dus bemoeilik.

Die afwesigheid van 'n nasionale eenheidstandaard bring nie alleen mee dat daar nie vasgestelde kriteria is waaraan leerders se opleidingsprestasië gemeet kan word nie, maar dit hou ook bepaalde implikasies in vir krediete wat deur leerders verwerf kan word na voltooiing van 'n kursus. Hierdie kredietstelsel is 'n addisionele element van nasionale eenheidstandaarde. Die aantal krediete wat 'n leerder kan verwerf deur voltooiing van 'n kursus, word bepaal op grond van die genoemde kredietstelsel. Nie almal is dit egter eens dat die beginsel van 'n kredietstelsel (waarvolgens leerders een krediet kry vir elke tien uur studie deur die program vereis),

by die doelstelling van SAKO, naamlik 'n fokus op uitsette in plaas van insette, pas nie (SAKO en die NKR, 1997). 'n Kredietstelsel het egter geblyk die enigste boublokke van die stelsel te wees. Die aantal ure waarvoor die leerder krediet kry, verwys nie net na direkte kontaktyd waartydens geleer word nie, maar ook na die tyd wat aan selfstudie en die voltooiing van take bestee word (SAKO en die NKR, 1997). Uit die bespreking hierbo blyk dit dat hoe meer krediete (gemeet aan die tyd wat aan studies bestee word) aan 'n kursus toegeken word, hoe hoër is die klassifikasie van die kursus op die NKR. Indien die leerder dus nie krediete verwerf vir 'n kursus wat hy of sy voltooi het nie, kan dit implikasies inhou vir sy of haar vordering ten opsigte van lewenslange leer en voltooiing van kursusse binne die NKR.

Die belangrikheid van 'n nasionale eenheidstandaard word weereens op grond van bogenoemde onderstreep, aangesien die kredietstelsel vervat word in nasionale eenheidstandaarde. Die afwesigheid van sodanige standaarde sal dus implikasies inhou vir die krediete wat 'n leerder kan verwerf deur kursusse te voltooi – leerders sal byvoorbeeld in geval van afwesigheid van 'n nasionale standaard nie krediete kan verwerf vir voltooide kursusse nie. Die implikasie van laasgenoemde is dat leerders nie vertikaal of diagonaal opwaarts ten opsigte van die NKR kan vorder nie, aangesien vordering volgens die NKR met meer krediete gepaardgaan.

Meer spesifiek behels dit dat, indien daar binne 'n bepaalde *SETA*, byvoorbeeld die *SETA* vir dienste, in die geval van huisbestuurprogramme, nie nasionale eenheidstandaarde bestaan nie, leerders nie krediete kan verwerf vir kwalifikasies of kursusse wat hulle voltooi het nie. Die implikasie hiervan is dat, indien leerders nie krediete kan verwerf vir kursusse wat reeds voltooi is nie, kan hulle ook nie vir verdere NKR-kursusse of ander *SETA*'s wat 'n spesifieke aantal krediete vereis, inskryf nie.

Die daarstelling van eenheidstandaarde het dus belangrike implikasies vir die sukses van die NKR as onderwysstelsel, asook die verskillende programme, byvoorbeeld VBOO, wat daardeur geraak word. In gevalle waar leerders VBOO-kursusse voltooi, maar eenheidstandaarde nog nie gereed is nie, kan dit ook nog die gemotiveerdheid van leerders inperk, aangesien die voltooiing van sodanige kwalifikasie nie noodwendig daartoe gaan lei dat leerders hulle verder kan bekwaam ten opsigte van kursusse op hoër vlakke van die NKR nie.

- **Algemene uitkomste en elemente van eenheidstandaarde: relevansie vir teikenpopulasie**

Afgesien van die relevansie van algemene uitkomste en ander elemente van nasionale eenheidstandaarde soos hierbo bespreek, kan die belangrikheid daarvan vir die teikenpopulasie in die huidige navorsing, verder soos volg uiteengesit word. Indien navorsing gedoen word ten opsigte van 'n kursus wat byvoorbeeld op Vlak 7 van die NKR aangebied word, kan resultate van die navorsing slegs veralgemeen word na ander kursusse op Vlak 7, indien sodanige kursus aan 'n nasionale eenheidstandaard van Vlak 7 voldoen. Indien die betrokke kursus nie aan alle vereistes van die nasionale eenheidstandaard voldoen nie, kan dit die veralgemeenbaarheid en waarde van die resultate beperk.

In die geval van die kort-kursus in huisbestuur, soos in hierdie navorsing van toepassing, het daar ten tye van die opstel en aanbieding van die kursus nog nie 'n nasionale eenheidstandaard vir hierdie tipe opleidingsprogram bestaan nie. Die kursus kon dus nie aan 'n nasionale eenheidstandaard en die afsonderlike elemente daarvan gemeet word nie. Voorvereistes ten opsigte van toelating was egter dat voornemende leerders se lees- en skryf-vaardighede reeds op 'n VBOO-vlak 3 (gelykstaande aan Graad 7 van die NKR) moes wees. Gegewe dié vereiste het die kursus dus onder Vlak 4 van die VBOO geresorteer. Ten spyte van laasgenoemde kon die kursus, soos reeds genoem, steeds nie aan nasionale

eenheidstandaarde gemeet word nie vanweë die afwesigheid van sodanige standaard.

Die spesifieke kritieke uitkomste, waarvolgens die leerders van die Bergzicht-program geassesseer is, stem dus moontlik nie ooreen met spesifieke uitkomste, soos voorgestel deur die konsepkwalifikasie (Bylae C) soos dit tans daar uitsien nie. Die afwesigheid van 'n nasionale eenheidstandaard het ook meegebring dat leerders nie krediete kon verwerf vir die VBOO-vlak 4 kwalifikasie wat hulle voltooi het nie. Van die elemente wat tans in die konsepkwalifikasie of eenheidstandaarde aandag geniet, is die toekenning van krediete asook spesieke uitkomste. Die genoemde konsepkwalifikasie vir huisbestuur-kursusse is, met insette van onder andere die Bergzicht Opleidingsentrum, deur SAKO opgestel. Hoewel die Bergzicht-program wat in hierdie navorsing gebruik is, nie formeel as 'n VBOO-vlak 4 kwalifikasie geregistreer is nie, stem modules van die program grootliks ooreen met die eenheidstandaarde van die konsepkwalifikasies soos tans deur die dienste-*SETA* voorgestel (De Vos, persoonlike kommunikasie, 21 November 2002). Die enigste afdeling waar toevoegings wel tot 'n groot mate plaasgevind het, was die kookkuns-afdeling. Die besonderhede van die konsepkwalifikasie (Sien Bylae C) is tans beskikbaar op SAKO se webtuiste en die publiek word uitgenooi om kommentaar daarop te lewer (De Vos, persoonlike kommunikasie, 21 November 2002).

Afgesien van die terme wat met die NKR verband hou, soos wat reeds bespreek is en die relevansie daarvan vir die huidige navorsing, is 'n verdere belangrike konsep binne die NKR dié van erkenning van voorafgaande leer.

d. Erkenning van voorafgaande leer

Volgens die konsep van *erkenning van voorafgaande leer*, kan verskaffers van enige opvoedings- of opleidingsprogram wat tot 'n erkende kwalifikasie lei, deur middel van assessering en krediete aan 'n leerder erkenning gee vir leer wat voor-

heen plaasgevind het. Dit sluit in leer wat op 'n formele, nie-formele of informele wyse (byvoorbeeld lewenservaring) plaasgevind het (Van Dyk *et al.*, 1997; Wolfson & Lancaster, 1999). Bogenoemde assessering behels 'n: "... proses waarvolgens bewyse van leerders se werk ingesamel word ten einde te kan besluit of die leerder gespesifiseerde standaarde of kwalifikasies van die NKR behaal het of nie" (How assessment fits into legislation, 2002, p. 1). So 'n proses behels toetsing, portefeuljes of waarneming (Wolfson & Lancaster, 1999) en kom baie handig te pas in die erkenning van gelokaliseerde, nie-geakkrediteerde en korttermyn- vaardigheidsontwikkelingsopleiding en ander inisiatiewe (Suid-Afrika, 1997).

2.5.4. Samevatting

Die bostaande wetgewing, funksies en sleutel terme vorm deel van die NKR en is van toepassing op al die vlakke van opleiding binne die NKR, met inbegrip van die VBOO-vlak. Daar is egter sekere beginsels wat VBOO van die ander sewe vlakke van die NKR onderskei. Vervolgens word daardie temas bespreek.

2.6 NKR-VLAK 1: VOLWASSE BASIESE OPVOEDING EN OPLEIDING

2.6.1 Algemeen

Die VBOO-vlak van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk strek van basiese on-geletterdheid tot by Graad 9 en stel 'n algemene verpligte fase van onderwys voor (SAKO en die NKR, 1997). Deur middel van hierdie vlak van opleiding en opvoeding kan erkenning gegee word aan opleiding en ervaring wat nie binne die formele onderwysstelsel opgedoen is nie (SAKO en die NKR, 1997).

2.6.2 Belanghebbendes

Alhoewel skrywers soos Mathe (2001) bevraagteken of die VBOO-stelsel leerders werklik bevoordeel en in hulle ware behoeftes voorsien, is die stelsel tog daarop

gefokus om die Suid-Afrikaanse bevolking te help op dié vlak van ontwikkeling. Volgens Hoofstuk 2 (Handves van Menseregte) van die Grondwet (Wet 108 van 1996) het almal die reg tot basiese opvoeding. Laasgenoemde sluit volwasse basiese opvoeding in en dit is die verantwoordelikheid van die staat om genoemde opvoeding toenemend beskikbaar en toeganklik vir almal te maak (Suid-Afrika, 2001). In hierdie verband het die Departement van Onderwys in Suid-Afrika (Suid-Afrika, 1997) hom daartoe verbind om a) VBOO te voorsien aan volwassenes en jeug wat reeds die skool verlaat het en onvoldoende of geen formele skoolopvoeding gehad het nie; en b) te verseker dat toegang tot geleenthede vir verdere opvoeding, opleiding en lewenslange leer, geredelik beskikbaar is. Die regering se visie in hierdie verband is om deur middel van VBOO-programme naasteby 'n miljoen nuwe leerders in staat te stel om teen 2003 'n kwalifikasie, ekwivalent aan Graad 9 en dus VBOO-vlak 4, te bereik (Manifesto on Values, Education and Democracy, 2002).

Die VBOO-beleidsraamwerk is spesifiek daarop gerig om die belange en behoeftes van 'n baie diverse groep belanghebbendes in te sluit, waaronder —

- a. die georganiseerde werksmag in die formele ekonomie;
- b. entrepreneurs;
- c. werklose jeug en volwassenes in stedelike gebiede en plakkerskampe;
- d. die werkloses op die platteland; en
- e. vrouens uit stedelike en landelike huishoudings wat die broodwinners is (Suid-Afrika, 1997).

Ten einde in die behoeftes van genoemde belangegroep te voorsien, moet VBOO-programme ontwikkel word. Kurrikulum-ontwerp en VBOO-programme word in paragraaf 2.6.3 hieronder breedvoerig bespreek.

2.6.3 Program- en Kurrikulum-ontwerp

Die doelwit van SAKO en die NKR is om volwasse basiese opvoeding en opleiding binne 'n nasionale ontwikkelingsprogram met die ontwikkeling van menslikehulpbronne te verbind. VBOO gaan dus gepaard met opleidingsprogramme as deel van menslikehulpbronontwikkeling. 'n Sleutelkomponent van die VBOO-beleidsprogram is die daargestelling van 'n omgewing waarbinne kwaliteit VBOO-programme kan floreer en verskaffers van VBOO-opleiding nie beheer of voorgeskryf word wat hulle moet doen nie (Suid-Afrika, 1997). Die afwesigheid van 'n vasgestelde nasionale kurrikulum bring onder andere mee dat —

- a. verskaffers van VBOO-opleiding 'n voorsprong bo ander VBOO-verskaffers kan kry deur die kreatiefste en effektiefste manier te ontwerp om leerders te help om kwalifikasies te bereik (Lategan, 1999); en
- b. ook nie aan leerders voorgeskryf word watter kurrikulums hulle moet volg, ten einde bepaalde uitkomst te behaal nie (Suid-Afrika, 1997).

VBOO-verskaffers kan wel hulle programme op grond van sekere standarde beoordeel (Suid-Afrika, 1997). Laasgenoemde stel leerders in staat om krediete te behaal vir voltooide VBOO-kursusse en uiteindelik nasionale kwalifikasies te verwerf.

Die Departement (van Onderwys) verskaf slegs leiding ten opsigte van sekere assesseringsvlakke. Oor die algemeen word VBOO-verskaffers aangemoedig om hulle eie ervaring en ondervinding in dié verband aan te wend (Suid-Afrika, 1997).

2.7 SAMEVATTING

Suid-Afrika het 'n groot agterstand teenoor die res van die wêreld wat betref die opvoedings- en vaardigheidsvlakke van die bevolking. Sedert 1995 is bepaalde wetgewing in werking gestel om hierdie agterstand geleidelik uit te wis sodat Suid-Afrika sodoende van 'n

ontwikkende na 'n ontwikkelde land kan vorder. Hierdie vordering is noodsaaklik ten einde in 'n globaal mededingende ekonomie te kan oorleef. Deel van die ontwikkelingstrategie is die opleiding van volwassenes uit veral histories agtergeblewe gemeenskappe. Deur middel van konsepte soos die NKR, kritieke uitkomste, eenheidstandaarde en erkenning van voorafgaande leer, word hierdie volwassenes 'n kans gegun om te ontwikkel as individu en landsburger.

Om maksimum waarde te put uit hierdie opleiding en ontwikkeling en om leer te bevorder, behoort opleidingsituasies en -geleenthede ten volle benut te word. Enige inligting wat kan meebring dat laasgenoemde doelwit bereik kan word, moet deeglik ondersoek en, indien bruikbaar, aangewend word. Een van die faktore in dié verband wat verder ondersoek behoort te word, is persoonlikheid. Soos reeds bespreek in Hoofstuk 1, is daar 'n tekort aan navorsingsdata oor die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië. In die volgende hoofstuk word persoonlikheid as veranderlike in die ondersoek in meer besonderhede bespreek. Die ontstaan van die Groot Vyf-klassifikasie-model asook die waarde wat dit inhou vir 'n ondersoek na die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië word ook dan bespreek. Bestaande literatuur rakende die verband tussen die twee faktore gaan van naderby beskou word, waarna 'n spesifieke uiteensetting sal volg van die verwagtinge ten opsigte van die verband tussen persoonlikheid en praktiese en teoretiese opleidingsprestasië.

HOOFSTUK 3

PERSOONLIKHEID

3.1 INLEIDING

Eysenck (1947, p. 6) som die belangrikheid van persoonlikheid in navorsing soos volg op:

... the introduction of personality concepts...in experimental, social, clinical, industrial or educational psychology, is mandatory: in most situations where there is an interaction between main effects and personality that is vital for an understanding of the situation and for the social use of any information the experiment may produce ...

Ten spyte van die belangrikheid van die mens se persoonlikheid, verskil teoretici lank reeds oor 'n geldige definisie vir die konsep. Vir sommige is dit 'n groep individuele eienskappe wat oor tyd en situasies heen relatief stabiel bly, terwyl ander dit sien as gedrag wat kenmerkend is van 'n individu binne 'n bepaalde situasie en op 'n gegewe tydstip (Green, 1976). Volgens Bee (1996) is persoonlikheid 'n onderskeibare, patroonvaste en konstante gedragsvorm waarmee die individu in interaksie met die omgewing verkeer. Hierdie gedragskonsekwentheid kan toegeskryf word aan die persoonlikheidstrekke waaruit persoonlikheid bestaan (Big Five Personality Factors, 2001; Cattell, 1950; Holt 1971). Hierdie persoonlikheidseienskappe is a) interne eienskappe (Boekaerts, 1996) en b) relatief stabiele denk-, gevoels- en gedragspatrone wat mense van mekaar onderskei (Big Five Personality Factors, 2001; Church, 2000).

3.2 ONTWIKKELING OP DIE GEBIED VAN PERSOONLIKHEIDS-NAVORSING

Pogings om die struktuur van persoonlikheid asook die verband daarvan met gedrag en gevolge te verklar, staan bekend as *struktuur-georiënteerde benaderings* (navorsing deur Cattell & Kline in Boekaerts, 1996; Eysenck & Eysenck, in Boekaerts, 1996). Struktuur-georiënteerde benaderings sluit in:

- a. enkel karaktertrek-teorieë;
- b. style; en
- c. veelvuldige persoonlikheidsmodelle wat uit verskeie fasette bestaan.

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek gaan kortliks na enkel karaktertrek-teorieë verwys word, waarna 'n algemene uiteensetting van die Vyf Faktor-model, as voorbeeld van 'n veelvuldige persoonlikheidsteorie, gegee word.

3.2.1 Twee tipes struktuurbenadering-teorieë

a. Enkel karaktertrek-teorie

Volgens Boekaerts (1996) impliseer die enkel karaktertrek-teorie dat 'n bepaalde aspek van die individu se persoonlikheid a) intra-individueel onveranderlik is, b) 'n belangrike rol in die bepaling van gedrag speel, c) meer by een persoon as 'n ander teenwoordig is en d) betroubaar gemeet kan word. Teorieë oor intelligensie, intrinsieke motivering, lokus van beheer, doel-oriëntasie en selfkonsep van vermoëns, is voorbeelde daarvan. Navorsing rakende hierdie teorieë bring egter mee dat die modelle en meetinstrumente wat na aanleiding daarvan ontwikkel word, baie beperk in omvang is (Boekaerts, 1996).

b. Veelvuldige persoonlikheidstrek-model

In teenstelling met bogenoemde, word met veelvuldige persoonlikheidstrek-modelle gepoog om die struktuur van die karaktertrek- domein of gebied te beskryf. Hierdie persoonlikheidsmodelle omvat baie meer karaktertrekke en funksioneer op 'n hoër vlak van abstraksie as enkel karaktertrek-modelle. Die aanname onderliggend aan dié modelle is dat daar 'n beperkte aantal basiese persoonlikheidstreke bestaan en dat navorsingsprojekte op die identifisering van hierdie fundamentele "konstrukte" van die persoonlikheidsstruktuur moet fokus. Die drie bekendste veelvuldige persoonlikheidstrek-teorieë volgens Boekaerts (1996), is a) Eysenck se neurotisme en ekstroversie sowel as psigotisme-teorieë

van persoonlikheid, b) die teorie van persoonlikheidstipes, en c) die Groot Vyf-model. Laasgenoemde dek volgens De Raad en Schouwenburg (1996) die gedragsterreine van:

- mag en die uitdrukking van energie (*ekstroversie*);
- liefde, aanvaarding en vredeliewendheid (*welgevalligheid*);
- taak-georiënteerde gedrag (*konsensieusheid*);
- affek en emosionele kontrole (*neurotisme*); en
- verbeelding, intelligensie en outonomie (*oopenheid vir ervaring*).

3.3 ONTSTAAN VAN DIE VYF FAKTOR-MODEL

Die ontwikkeling van die Groot Vyf-model was die resultaat van 'n kombinasie van die leksikale benadering en faktor-ontleding.

3.3.1 Faktor-ontleding

Faktor-ontleding is 'n tegniek wat deesdae meestal met behulp van geskikte rekenaarprogramme gedoen word ten einde betekenisvolle verbande en patrone in gedragsdata op te spoor (Big Five Personality Factors, 2001). Tydens die proses word die hoofpoel van persoonlikheidstrekke verklein na 'n stel hoër-orde-faktore wat 'n verskeidenheid persoonlikheidstrekke as subfaktore verteenwoordig (Boekaerts, 1996). 'n Rekenaarprogram word gebruik om die verbande of natuurlike verbintenisse vas te stel in gevalle waar gedragsveranderlikes maksimaal met mekaar en minimaal met ander veranderlikes korreleer. Op grond van die resultate word data dan gegroepeer en mettertyd, ná herhaling van die proses, begin 'n patroon te voorskyn kom wat die kern van die data (gedragsveranderlikes) saamvat (Big Five Personality Factors, 2001).

3.3.2 Leksikale hipotese en navorsing

Bogenoemde proses van faktor-ontleding het begin nadat terme waarmee persoonlikheidstreкке benoem kon word, volgens die leksikale hipotese geïdentifiseer is. Volgens die fundamentele leksikale hipotese sal die belangrikste individuele verskille in menslike interaksie met verloop van tyd deur die spreker van 'n taal opgemerk en in persoonlikheidstreкterme gekodeer word (Five Factor Model, 2001; Goldberg, 1990; Graziano & Eisenberg, 1997). Indien die leksikale hipotese dus waar is, sal die ontleding van 'n taal 'n omvattende taksonomie van persoonlikheidstreкterme verskaf (McCrae & John, 1991).

Na aanleiding van bogenoemde hipotese het navorsers probeer om byvoeglike naamwoorde te identifiseer wat persoonlikheidstreкке verteenwoordig (Peabody in Piedmont, McCrae & Costa, 1991). In 1936 het Allport en Odbert 17 953 persoonlikheidsverwante terme uitgesonder in die tweede uitgawe van *Websters Unabridged Dictionary of the English Language* en dit gekategoriseer in vier lyste (Graziano & Eisenberg, 1997; McCrae & John, 1991). Een van die vier lyste het bestaan uit 4500 karaktertreкке wat as *stabiele persoonlikheidstreкке* geïdentifiseer is (Big Five Personality Factors, 2001; Goldberg, 1990). Hierdie lys is deur Cattell gebruik as 'n beginpunt om 171 skale (waarvan die meeste bipolêr was) saam te stel (Graziano & Eisenberg, 1997). Na aanleiding van die korrelasies tussen die skale is 35 bipolêre groepe saamgestel wat uit verwante terme bestaan het (Big Five Personality Factors, 2001; Goldberg, 1990). Beoordelingskale, gebaseer op die 35 groepe, is in verskeie navorsingstudies gebruik waar korrelasies tussen die veranderlikes deur middel van sydelingse of indirekte rotasie-prosedures gefaktoreer is (Goldberg, 1990). Alhoewel Cattell daarop aanspraak gemaak het dat hy minstens twaalf sydelingse of indirekte faktore gekry het, het ortogonale rotasiemetodes aan die lig gebring dat net vyf van die faktore repliseerbaar was (McCrae & Costa, 1997; Norman in Goldberg, 1990; Tupes & Christal in Goldberg, 1990).

In 1961 het Tupes en Christal waarnemers-beoordelings of -waardebepalings vir die 35 byvoeglikenaamwoordskale wat deur Cattell geskep is, gefaktoreer. In 'n tegniese verslag aan die Amerikaanse Lugmag is melding gemaak van die Groot Vyf-

persoonlikheidsfaktore wat hulle gevind het op grond van die faktor-ontleding (McCrae & Costa, 1985). In 1963 het Norman die twintig beste beoordelingsskale uit Tupes en Christal se navorsing gebruik en die Vyf Faktor-model voorgestel (McCrae & Costa, 1985). Die name wat Norman aan hierdie vyf faktore toegeken het, naamlik *ekstroversie*, *emosionele stabiliteit*, *welgevalligheid*, *konsensieusheid* en *kultuur*, word vandag algemeen in die literatuur gebruik. Daar is al na hierdie faktore verwys as *Norman se Groot Vyf*, maar dit staan meer algemeen net bekend as die *Groot Vyf* (Barrick & Mount, 1991).

Belangstelling in hierdie faktore het sterk posgevat na McCrae en Costa (in McCrae & Costa, 1987) se empiriese trosontleding van Cattell se 16 Persoonlikheidsfaktore. Hier het hulle drie groepe skale naamlik, *neurotisme*, *ekstroversie* en *oopheid vir ervaring*, geïdentifiseer (Graziano & Eisenberg, 1997). Gedurende dieselfde tydperk het Tellegen en Atkinson in 1974 ook 'n derde breë domein bo en behalwe *neurotisme* en *ekstroversie* geïdentifiseer, naamlik *oopheid vir absorpsie of opneming* en *self-verwysings- of veranderingsondervinding* (*altering experience*) of *absorpsie*. Hierna het navorsing deur onder andere Goldberg (in McCrae & John, 1991) die belangstelling in die Groot Vyf opnuut aangewakker.

3.4 UITEENSETTING VAN DIE BELANGRIKHEID VAN DIE GROOT VYF-FAKTORE

Die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en die invloed daarvan op gedrag word aangedui in die Vyf Faktor-model, wat die volgende gedragsterreine dek: a) mag en die uitdrukking van energie (*ekstroversie*), b) liefde, aanvaarding en vredeliewendheid (*welgevalligheid*), c) taakgeoriënteerde gedrag (*konsensieusheid*); d) affek en emosionele kontrole (*neurotisme*) en e) verbeelding, intelligensie en outonomie (*oopheid vir ervaring*) (De Raad & Schouwenburg, 1996).

Dié model is deur McCrae en Costa (1985) as so belangrik beskou dat hulle in 1985 gemaak het dat navorsers nie langer kan bekostig om die waarde van die model te ignoreer nie. Volgens De Fruyt en Mervielde (1996) het die groot aantal persoonlikheidstrekke soos aanvanklik deur Allport uiteengesit en die gebrek aan 'n omvattende model wat struktuur

daaraan kon verleen, daartoe bygedra dat navorsing oor persoonlikheid en prestasie tot so onlangs as tien jaar gelede nog nie baie waarde tot die navorsingsveld kon toevoeg nie. Barrick en Mount (1991) het ook die mening uitgespreek dat die beskikbaarheid van 'n ordelike klassifikasiestelsel in enige veld belangrik is vir die kommunikasie en die versameling van empiriese bevindings. Die Vyf Faktor-model is omvattend (Robbins, 1998) en kan deur verskillende waarnemers en in verskillende kulture toegepas word (McCrae & John, 1991). Dit word deur Paunonen, Jackson, Forsterling en Trzebinski (1992) beskou as die belowendste model in gevalle waar navorsers 'n breë oorsig oor persoonlikheids-dimensies wil verkry. Ander faktore buiten die Groot Vyf is al deur navorsers getoets, maar die Groot Vyf was die enigste konstante betroubare faktore. Vandag word die faktore algemeen deur navorsers as die sleutelkomponente van die individu se persoonlikheid beskou (Bee, 1996).

3.5 BESKRYWING VAN SLEUTELDIMENSIES

3.5.1 Ekstroversie

Een van die Groot Vyf-faktore wat die mens in staat stel om meer omtrent die samelewing te leer, is *ekstroversie* (Buss in Caliguiri, 2000). Volgens McCrae en John (1991) verskil navorsers oor watter elemente sentraal en watter periferaal tot *ekstroversie* staan. Vergelykende navorsing tussen byvoorbeeld Amerikaanse en Duitse data, het getoon dat die Duitse faktor *ekstroversie* 'n sterker impulsiwiteit-subkomponent bevat as die Amerikaanse *ekstroversie-faktor* (Saucier & Ostendorf, 1999).

Watson en Clark (1997) is van mening dat positiewe emosionaliteit as die kern van ekstroversie gesien moet word. Dit is veral laasgenoemde eienskap en hulle soeke na opwinding wat ekstroverte van introverte onderskei (McCrae & Costa, 1985). Oor die algemeen kan mense met 'n ekstroverte persoonlikheid as spraaksaam, sosiaal, en selfgeldend beskou word, wat 'n energieke benadering tot die sosiale en materiële wêreld het (Roberts, 1997). Hulle hou ook daarvan om met ander in interaksie te verkeer en word gemotiveer deur verandering en uitdagings (Barrick *et al.*, 2001). Behalwe vir die feit dat *ekstroversie* met leierskap geassosieer word (Neuman,

Wagner & Christiansen, 1999), vorm eienskappe soos aanpasbaarheid, ambisieusheid en hardwerkendheid (McCrae & Costa, 1985) ook deel van dié dimensie.

3.5.2 Welgevalligheid

Mense wat welgevallig van aard is, het rustige geaardhede, is geneig om met ander saam te stem en vertrou mense maklik (Barrick & Mount, 2001; Buss in Caligiuri, 2000). Hierdie persoonlikheidsfaktor impliseer voorts 'n prososiale oriëntering terwyl die persoon altruïsties, nederig en sagmoedig van aard is en gewoonlik by hulpverlenende gedrag betrokke raak.

Die teenpool van welgevalligheid is antagonisme. Oor die algemeen manifesteer laasgenoemde persoonlikheidstrek in gedrag soos grootpraterij en die afknou van ander (McCrae & John, 1991), asook geïriteerdheid en gebrekkige samewerking met ander (Big Five Personality Factors and Illustrative Adjectives, 2001). 'n Hoë of uiterste telling ten opsigte van *welgevalligheid* kan egter wanaangepastheid aandui. So 'n persoon kan 'n afhanklike persoonlikheidstipe hê asook 'n sterk neiging om witvoetjie te soek, ander baie te vlei en oormatig te pamperlang.

Volgens De Raad en Schouwenburg (1996) dui welgevalligheid en konsensieusheid beide op morele waardes. McCrae en John (1991) beskou hierdie twee dimensies as klassieke dimensies van die mens se karakter wat byvoorbeeld “goed” teenoor “sleg” beskryf. *Welgevalligheid* (Hogan in de Raad & Schouwenburg, 1996) word egter van *konsensieusheid* onderskei deurdat eersgenoemde dui op die individu se vermoë om probleme rakende die gemeenskapslewe te oorkom. *Konsensieusheid* daarenteen het te make met die strewe om doelwitte te bereik (Goldberg in De Raad & Schouwenburg, 1996).

3.5.3 Konsensieusheid

Ten spyte van algemene toewysing van intelligensie aan konsensieuse persone het navorsing deur McCrae en Costa (1985) getoon dat verstandelike vermoëns nie verband hou met *konsensieusheid* nie. Kenmerke van mense wat lae tellings op 'n

konsensieusheidskaal behaal, is ongedissiplineerdheid, luiheid, ongeorganiseerdheid, onbetroubaarheid en besluiteloosheid (Antonioni, 1998). Daarteenoor is persone wat konsensieus is, verantwoordelik, ordelik, betroubaar en beskik oor 'n groot mate van impulsbeheer wat daartoe bydra dat hulle onmiddellike bevrediging of die soeke na plesier kan uitstel. Hulle tree ferm op (Antonioni, 1998), is self-gemotiveerd, beplan en organiseer goed, dink gewoonlik voordat hulle optree en kan take in volgorde van belangrikheid rangskik. Al hierdie eienskappe stel hulle in staat om taak- en doelgerig te wees in hulle werksbenadering. Aangesien konsensieuse persone ook oor deursettingsvermoë beskik (Robbins, 1998) en ambisieus en hardwerkend is (McCrae & Costa, 1987), blyk dit 'n logiese gevolgtrekking te wees dat dié faktor 'n geldige voorspeller van prestasie-uitkomst in alle beroepe behoort te wees (Barrick *et al.*, 2001; Dunn *et al.*, 1995).

3.5.4 Neurotisme

Volgens McCrae en Costa (1987), stem die meeste navorsers saam wat betref eienskappe onderliggend aan *neurotisme*. Persone wat neuroties is, is angstig, geneig tot depressie en buitengewoon bekommerd oor dinge. *Neurotisme*, in teenstelling met *emosionele stabiliteit*, impliseer die teenwoordigheid van negatiewe emosies soos bedruktheid en senuagtigheid, maar dit word ook geassosieer met kreatiwiteit (Barrick *et al.*, 2001) en geïrriteerdheid (Antonioni, 1998). McCrae en Costa (in McCrae & Costa, 1987) het in hulle navorsing bevind dat *neurotisme* verband hou met impulsiewe gedrag soos die neiging om oormatig te eet, te drink en te rook. Mense wat lae tellings op die *neurotisme*-skaal behaal, is nie noodwendig verstandelik gesond nie, maar is gewoonlik kalm en ontspanne, beskik oor gelykmatige temperamente en is onverstoorbaar (McCrae & John, 1991).

Dit blyk dat die Groot Vyf-faktore breër kan strek as wat tans aanvaar word. In die opsig maak Barrick *et al.* (2001) melding van Judge, Higgins, Thoresen en Barrick (1998) se navorsing waar bevind is dat *emosionele stabiliteit* moontlik faktore soos self-agting, lokus van beheer en ander persoonlikheidsfaktore wat voorheen afsonderlik van die Groot Vyf- persoonlikheidsfaktore bestudeer is, kan insluit.

3.5.5 Intellek/Kultuur/Oopheid vir ervaring

Oopheid vir ervaring beskryf die breedte, diepte, oorspronklikheid en kompleksiteit van 'n individu se verstandelike en eksperimentele lewe. Mense wat oor hierdie eienskap beskik, is verbeeldingryk, onafhanklik, en alternatief in hulle denkwys. Ander kenmerkende gedrag van dié groep is 'n soeke na die onbekende en ingewikkelde dinge van die lewe (Barrick *et al.*, 2001; McCrae & Costa, 1985; Piedmont & Weinstein, 1994). Die een kant van die dimensie sluit persoonlikheidsfasette soos intelligensie, gesofistikeerdheid, wysheid, gekultiveerdheid, gevatheid, oorspronklikheid, kunssinnigheid en afgerondheid in, terwyl die ander kant van die kontinuum fasette soos eenvoudigheid, oppervlakkigheid en 'n klein spektrum van belangstellings behels (Boekaerts, 1996).

Navorsers se mening ten opsigte van die benoeming van die dimensie (*oopheid vir ervaring*) verskil. Oor die algemeen staan die dimensie bekend as *oopheid vir ervaring*, maar dit word ook soms as *kultuur* of *intellek* beskryf (Dollinger & Orf, 1991). Skrywers soos De Raad en Schouwenburg (1996) beskou hierdie dimensie as *intellek/kreatiwiteit/verbeelding*. Daar bestaan egter empiriese bewyse dat *oopheid vir ervaring* slegs matig met *intellek* korreleer (De Fruyt in De Fruyt & Mervielde, 1996). Volgens Dollinger en Orf (1991) is die enigste subfaktor van *oopheid vir ervaring* wat wel intellektueel van aard is, *oopheid vir idees*.

Die rol van intelligensie in opleidingsuitkomste behoort egter nie onderskat te word nie. Eckland (1971, p. 69) sê die volgende daaroor: "... *few will deny that intelligence is a bona fide cause of adult achievement ...*" en "*Success in school/college depends upon mental ability ...*". Navorsers soos Robertson, Baron, Gibbons, Maciver en Nyfield (2000) en Neisser (1996) deel hierdie siening. Aangesien daar 'n korrelasie van 0,5 tussen IK-telling en verworwe punte bestaan (Neisser, 1996), spreek dit dus vanself dat die rol van intelligensie as kontaminerende faktor in 'n ondersoek na die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië beperk moet word deur die afsonderlike psigometriesse toetsing van dié veranderlike.

Intelligensie is egter nie al faktor wat 'n verband toon met *oopheid vir ervaring* nie. Volgens Dollinger en Orf (1991) het navorsing getoon dat daar 'n korrelasie tussen *oopheid vir ervaring* aan die een kant en ego-ontwikkeling, 'n buigsame ego-identiteit, groter morele oordeel en groter kreatiwiteit aan die ander kant, bestaan.

3.6 ETIOLOGIE VAN DIE GROOT VYF-FAKTORE

3.6.1 Voordele van kennis van die aard van die ontstaan van die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore

Die etiologie van die Groot Vyf-faktore het belangrike implikasies vir die aanwending daarvan as hulpmiddel in opvoedkundige of opleidingsituasies. Na gelang van die wyse waarop elk van die Groot Vyf-faktore hoofsaaklik sy ontstaan te danke het, sowel as die verband wat die afsonderlike faktore met opleidingsprestasië toon, sal die volgende voordeel uit die aanwending daarvan in navorsing getrek kan word:

- a. indien die voorkoms van 'n faktor aan omgewingsinvloede toegeskryf kan word, sal dit beteken dat die eienskap deur onder andere karakteropleiding aangeleer kan word en dat individue se prestasie in opleiding daardeur verbeter kan word (deur middel van sosiale leer);
- b. indien van die Groot Vyf-faktore oorerflik is, behoort die opleidingsituasie só ingerig te word dat dit voorsiening maak vir die optimale benutting en aanwending van die faktore wat die grootste deel vorm van die individu se persoonlikheid. Die laasgenoemde konsep sluit aan by Holland se *Beroepspersoonlikheid-model* (Holland in de Fruyt & Mervielde, 1996) waarvolgens die individu en sy omgewing in kongruensie verkeer indien die eienskappe van die individu en die eienskappe van die omgewing ooreenstem. In 'n geval waar daar byvoorbeeld baie ekstroverte in 'n opleidingsgroep is, kan die opleidingsituasie optimaal vir leer benut word deur die program só te struktureer dat daar geleentheid is vir baie verbale interaksie en besprekings met ander individue. Opleidingsprestasië kan dan sodanig verbeter word. Alternatiewelik

kan opleidingsprogramme só aangepas word dat dit 'n aangename ervaring vir al die leerders bied; en

- c. in navorsing rakende die verband tussen werksprestasie en persoonlikheid, word opleidingsprestasie as kriterium vir werksprestasie gebruik. Deur kennis van die etiologie van die Groot Vyf as hulpmiddel in die verbetering van opleidingsprestasie te gebruik, kan werksprestasie ook uiteindelik positief beïnvloed word. Werkgewers kan dus hierdie kennis reeds by die aanvanklike keuringstadium aanwend en opleiers behoort dit in hulle opleidingsprogramme in ag te neem.

3.6.2 Bronne van Etiologie van die Groot Vyf: Oorerwing en Omgewingsinvloede

Volgens De Raad en Schouwenburg (1996) kan die Groot Vyf deur middel van karakteropleiding aangeleer word. Die vraag ontstaan oor hoeveel van die afwyking in voorkoms van die Groot Vyf-faktore tussen individue werklik toegeskryf kan word aan sosiale leer en gevolglik deur omgewingsinvloede beïnvloed kan word.

Volgens Saucier en Ostendorf (1999) weerspieël die struktuur van persoonlikheidseienskappe 'n kombinasie van sosio-kulturele asook biologies-evolusionêre invloede. Church (2000) en Bee (1996) veronderstel dat die Groot Vyf-faktore 'n genetiese- of oorerflikheidskomponent bevat. Vorige navorsing het getoon dat *ekstroversie* en *neurotisisme* die faktore is wat die meeste deur gene beïnvloed word (Loehlin, Willerman & Horn in Bee, 1996; Pederson, Plomin, McClearn's & Fribuerg in Bee, 1996). Ander navorsers is van mening dat subfaktore van *welgevalligheid* ook deur oorerflikheid beïnvloed word (Buss in Saucier, 1992). In 'n meer resente navorsingstudie met 123 pare identiese tweelinge en 127 pare gewone tweelinge, het Jang, Livesley en Vernon (1996) probeer om die invloed van gene, asook die invloed van die omgewing op die Groot Vyf te bepaal.

a. Genetiese invloed

Ten opsigte van genetiese invloed is bevind dat gene verantwoordelik was vir onderskeidelik 41%, 53%, 61%, 41% en 44% van die variansie in die voorkoms

van *neurotisme, ekstroversie, oopheid vir ervaring, welgevalligheid en konsensieusheid* tussen die individue in die navorsing. Gene het dus slegs in die geval van die *oopheid vir ervaring*-dimensie 'n beduidende dominante invloed (61%) gehad.

b. Omgewingsinvloede

Die omgewingsinvloede as veranderlike in die bogenoemde navorsing, is onderverdeel in sogenaamde gedeelde en nie-gedeelde omgewingsinvloede.

- **Gedeelde omgewingsinvloede**

Gedeelde invloede is daardie eienskappe wat die algemene omgewing van een gesin onderskei van dié van 'n ander gesin, byvoorbeeld die pa se bruto-inkomste. Die impak van hierdie faktor op die Groot Vyf-dimensies was te klein om in berekening gebring te word (Jang *et al.*, 1996).

- **Nie-gedeelde omgewingsinvloede**

Die grootste deel van die variansie of afwyking in die voorkoms van die Groot Vyf-dimensies by die tweeling veroorsaak deur omgewingsinvloede, was toe te skryf aan die nie-gedeelde omgewingsinvloede wat gewissel het van 39% tot 59%. Nie-gedeelde omgewingsinvloede dui op die onderskeie ondervindings van broers en susters in dieselfde huisgesin, byvoorbeeld die maniere waarop die kinders deur die ouers behandel word (Jang *et al.*, 1996). Na vergelykings tussen die steekproewe, is bevind dat die invloed van die omgewing op *oopheid vir ervaring, welgevalligheid en konsensieusheid* toeneem namate die persoon ouer raak. 'n Verdere bevinding gelewer deur die navorsing, is dat nie alle fasette van die *konsensieusheid*-dimensie ewe veel deur genetiese faktore beïnvloed word nie (Jang *et al.*, 1996). Omgewingsinvloede blyk grootliks verantwoordelik te wees vir individuele verskille in die a) orde, b) self-dissipline, en c) oorwegings- of raadplegingsfasette van *konsensieusheid*.

Na aanleiding van bogenoemde bespreking blyk dat verskeie faktore, onder andere omgewingsinvloede, verband hou met die ontstaan van die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore by mense. Omgewingsinvloede raak 'n land se mense en hulle kultuur. Die aanwesigheid van invloede van buite soos moderne kommunikasie-middele (byvoorbeeld die internet), en 'n omgewing waarin kitsoplossings aan die orde van die dag is, kan ook 'n land se kultuur beïnvloed. Volgens die leksikale hipotese oor die ontstaan van woorde in 'n taal, sal gedrag wat in 'n kultuur as belangrik beskou word, mettertyd in daardie taal enkodeer word. Indien 'n taksonomie, soos die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore, as universeel beskou word, kan gepostuleer word dat dit by verskillende kulture wêreldwyd geïdentifiseer sal kan word.

3.7 VOORKOMS VAN GROOT VYF-FAKTORE ONDER VERSKILLENDE KULTURE EN BEVOLKINGS

3.7.1 Voorkoms in verskillende wêrelddele

Volgens John, Goldberg en Angleitner (in Katigbak *et al.*, 1996) is die veralgemeenbaarheid van 'n persoonlikheidstaksonomie of -struktuur die belangrikste toets wat dit moet kan deurstaan. Navorsing oor kruis-kulturele veralgemeenbaarheid ondersoek vraagstukke soos a) die mate waartoe persoonlikheidsstruktuur universeel is en b) die bruikbaarheid van 'n taksonomie in verskillende kulture (Church & Katigbak in Katigbak *et al.*, 1996). Dit laat ook vrae ontstaan oor die universele enkodering van individuele verskille en die mate waartoe hoër-orde-dimensies, te midde van die universaliteit daarvan, uit vergelykbare laer-orde-persoonlikheidstrekke tussen verskillende kulture bestaan.

Volgens MacDonald (1998) het verskeie navorsers al die kruis-kulturele veralgemeenbaarheid van die Groot Vyf-model getoets deur gebruik te maak van Engelse byvoeglike naamwoorde of vertalings daarvan gebruik te maak. In die meeste kulture (Duitsland, Australië, Japan, Taiwan, Hongkong) waar die voorkoms van die Groot Vyf-faktore ondersoek is, was resultate positief (Angleitner & Ostendorf in Katigbak *et al.*, 1996; Heaven, Connors & Stones in Katigbak *et al.*, 1996; Bond, Nakazato &

Shiraishi in Katigbak *et al.*, 1996). Bewyse vir die bestaan van gemeenskaplike persoonlikheidsdimensies is ook gevind by Engels- en Franssprekende bevolkingsgroepe (Lei & Skinner, 1982) en Amerikaners (Amerlang & Borkenau, in Bee, 1996). Soortgelyke navorsing onder die Fillipynse bevolking was egter minder positief (Guthrie & Bennett in Katigbak *et al.*, 1996). Katigbak *et al.* (1996, p. 100) beskryf die resultate soos volg: *"As in the studies with Big Five markers, some imported items failed to have loadings on comparable factors across cultures and hence represent possible culture-specific exemplars of the dimensions."*

3.7.2 Groot Vyf-faktore in Suid-Afrika

Wat Suid-Afrika betref, is navorsingsresultate ten opsigte van die bevestiging van die universaliteit van die Groot Vyf-faktore tot op hede nie baie positief nie. Afgesien van die onlangse Suid-Afrikaanse meta-analitiese navorsing deur Van der Walt *et al.* (2002) oor die verband tussen onder andere die Groot Vyf en werksprestasie, word twee ander navorsingstudies aangehaal waarin die voorkoms van die Groot Vyf-faktore ondersoek is. Van der Walt *et al.* (2002) het hulle meta-analise persoonlikheidskale van vorige navorsing in 'n nege-kategorie-taksonomie asook die Vyf Faktor-model gekategoriseer. Navorsing deur Heaven, Connors en Stones (in Heaven & Pretorius, 1998) onder Sotho-sprekende universiteitstudente is een van die navorsingstudies waar resultate ten opsigte van die persoonlikheidsdimensies "nie maklik interpreteerbaar" was nie. In die tweede navorsingstudie (Heaven & Pretorius, 1998) is Afrikaans- en Sotho-sprekendes betrek. Toetsing is gedoen met behulp van 'n toetsboekie waarin 112 "natuurlike taal-beskrywings" (John, 1990), vertaal in die toetsling se moedertaal, voorgekom het. Navorsingsresultate van dié studie het navorsers laat postuleer dat die bestaande taksonomie van die Groot Vyf-faktore nie beskrywend genoeg is vir persoonlikheidsdimensies by Sotho-sprekendes nie (Heaven & Pretorius, 1998).

Bogenoemde resultate kan moontlik toegeskryf word aan die gebruik van woorde ten opsigte van die Groot Vyf en die voorkoms al dan nie daarvan in die Sotho-kultuur (Heaven & Pretorius, 1998). Soos bespreek, lui die leksikale hipotese dat, indien sekere persoonlikheidseienskappe in 'n kultuur as belangrik beskou word, dit

mettertyd deel word van daardie kultuur se taal. Die antwoord op vraagstukke ten opsigte van die Groot Vyf-faktore by die Fillipyne en swart Suid-Afrikaners kan gevolglik moontlik aan die hand van verskille in kultuur verklaar word, veral aangesien beide dié groepe 'n kollektivistiese kultuur het (Church, 2000; Kotzé, 1993). Tog is die Groot Vyf al in Japan geïdentifiseer (Bond, Nakazato & Shiraishi in Katigbak *et al.*, 1996) waar 'n kollektivistiese kultuur ook eie is aan die bevolking (Kotzé, 1993). Die antwoord kan hier moontlik geleë wees in die mate waartoe verwestersing (en gevolglike aanneming van 'n meer individualistiese kultuur en westerse waardes) tot dusver in 'n tradisioneel kollektivistiese samelewing (byvoorbeeld lande soos Japan en die Fillipyne) plaasgevind het. 'n Ondersoek van 'n land se posisie op 'n kontinuum wat strek van kollektivisties tot individualisties, kan moontlik bydra tot die oplos van bostaande vraagstuk. Die mate van oorskakeling na 'n meer individualistiese kultuur, en hoe intensief en hoe lank die proses reeds aan die gang is, speel moontlik hier 'n rol.

'n Uitbreiding van navorsing in diverse kulture en tale is nodig om duidelikheid oor bogenoemde verband te kry (Saucier en Ostendorf, 1999) en die huidige navorsing poog om op hierdie gebied 'n bydrae te lewer deur van die Groot Vyf-faktore in die persoonlikheidsmeting by onder andere swart BVOO-leerders gebruik te maak.

3.8 VOORDELE VAN DIE GEBRUIK VAN DIE GROOT VYF-FAKTORE VIR DIE HUIDIGE NAVORSING

Afgesien van genoemde voordele wat die Groot Vyf as persoonlikheidsstruktuur vir die huidige navorsing inhou, vervul dit ook ander belangrike funksies in navorsing rakende persoonlikheid:

- a. dit maak die stelselmatige ondersoek van die verband tussen persoonlikheid en prestasie moontlik (Barrick & Mount, 1993; McCrae & Costa, 1985; Roberts, 1997);
- b. die Vyf Faktor-model kan aangewend word in die kategorisering van verskillende skale en konstrakte, aangesien elkeen van die skale een van die vyf dimensies (*oopheid vir ervaring, konsensieusheid, ekstroversie, welgevalligheid en neurotisme*) meet;

- c. die relatief klein en beheerbare aantal persoonlikheidstrekke van die Vyf Faktor-model dien as basis waaruit teorieë ontwikkel kan word en opleiding ten opsigte van persoonlikheidstrekke kan geskied (McCrae & Costa, 1985);
- d. die Groot Vyf vervul 'n integrerende funksie in persoonlikheidsielkunde (Saucier & Ostendorf, 1999), met ander woorde dit integreer 'n wye reeks persoonlikheidskonstrukte en fasiliteer dus kommunikasie tussen navorsers van baie verskillende oriënterings; en
- e. dit is omvattend en verskaf 'n basis waarvandaan 'n stelselmatige ondersoek van verbande tussen persoonlikheid en ander verskynsels kan plaasvind (McCrae & John, 1991).

Afgesien van die feit dat die gebruik van die Groot Vyf-faktore besliste voordele inhou, bestaan daar tog ook kritiek daarteen.

3.9 KRITIEK TEEN DIE GROOT VYF-FAKTORE

Alhoewel die Groot Vyf-persoonlikheidsdimensies deur middel van faktor-ontleding geïdentifiseer is, is daar tog navorsers (Marku & Kityana in Church, 2000) wat bevraagteken of die kompleksiteit van die mens se persoonlikheid en lewenservaring na slegs vyf persoonlikheidstrekke afgewater kan word.

Wanneer subkomponente wat van mekaar geskei kan word in breër faktore saamgevoeg word, soos met die Groot Vyf-taksonomie, gaan van die fyner kenmerke van persoonlikheidsbeskrywing verlore (Saucier & Ostendorf, 1999). Dié vyf faktore verteenwoordig dus slegs die hoogste hiërargiese vlakke van beskrywing van persoonlikheidstrekke. Sommige navorsers huldig die standpunt dat, in gevalle waar daar meer besonderhede en 'n meer gedifferensieerde perspektief ten opsigte van persoonlikheid verlang word, daar liefs van ander metings of inhoudsmodelle gebruik gemaak moet word (Paunonen *et al.*, 1992). 'n Verdere nadeel is die feit dat die Vyf Faktor-model net op die stabiliteit van persoonlikheid fokus en nie noodwendig ruimte laat vir 'n verandering in persoonlikheid nie (The Five-Factor Model, 2001). Volgens Jackson en Gerhard (1996) is persoonlikheidsfaktore alleen nie verantwoordelik vir die verskille tussen mense nie.

Ondanks die beperkinge soos gedefinieer deur navorsers in die veld, geniet die Vyf Faktor-model wye steun (Barrick & Mount, 1991; Engvik, 1999; McCrae & Costa, 1985; Salgado, 1997; Tett *et al.*, 1991) aangesien dit struktuur aan data rondom persoonlikheid verskaf en dus die aangewese raamwerk blyk te wees vir navorsing oor die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie.

3.10 WERKSPRESTASIE EN DIE GROOT VYF-FAKTORE

Soos reeds in Hoofstuk 1 genoem, het Barrick en Mount (1991) sowat 'n dekade gelede meta-analitiese navorsing gedoen waarin hulle van die Groot Vyf-persoonlikheidstrekke gebruik gemaak het om struktuur aan die data aangaande persoonlikheid tydens hulle navorsing oor die verband tussen persoonlikheid en prestasie, te verskaf. Die resultate van hierdie en soortgelyke meta-analitiese navorsing deur Tett *et al.* (1991) dui daarop dat daar wel 'n verband tussen persoonlikheid en werksprestasie bestaan. Barrick en Mount (1991) het in die meta-analise van 117 navorsingstudies gevind dat *ekstroversie*, *oopheid vir ervaring* en *welgevalligheid* al drie op sukses in spesifieke beroepe of kriteria dui, maar dat dit nie werksprestasie oor die algemeen voorspel nie. In laasgenoemde meta-analitiese navorsing is die verband tussen die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en die kriteria van werksprestasie (werksbevoegdheid, personeeldata en opleidingsprestasie) by professionele persone, polisiebeamptes, bestuurders, verkoopslui, half-geskoolde- en geskoolde werkers ondersoek. Net *konsensieusheid* het 'n verband met al drie werksprestasie-kriteria by al vyf groepe hierbo getoon. In Salgado (1997) se meta-analise van 36 Europese navorsingstudies, is bevind dat *emosionele stabiliteit*, benewens *konsensieusheid* ook 'n geldige voorspeller vir al drie werksprestasie-kriteria was. Barrick en Mount (1991) het ook bevind dat *ekstroversie* by beroepe waar sosiale interaksie van belang is, soos byvoorbeeld by verkoopslui en bestuurders, 'n verband met sukses in al drie werksprestasie-kriteria getoon het. In 'n meta-analise deur Van der Walt, *et al.* (2002) rakende die verband tussen persoonlikheid en werksprestasie in Suid-Afrika, het die navorsers bevind dat *ekstroversie*, *emosionele stabiliteit* en *konsensieusheid* geldige voorspellers met betrekking tot verskillende beroepe en werkskriteria in dié land is. Samevattend wil dit voorkom asof verskillende dimensies van die Groot Vyf-faktore die sukses of prestasie in verskillende beroepe en ten opsigte van verskillende werksprestasie-kriteria, soos opleidingsprestasie, beïnvloed.

3.11 OPLEIDINGSPRESTASIE EN DIE GROOT VYF-FAKTORE

Volgens De Fruyt en Mervielde (1996) is die Groot Vyf-faktore nog net deur 'n handjievol navorsers as raamwerk vir navorsing in 'n opvoedkundige konteks aangewend. Veral persoonlikheidsveranderlikes, soos *ekstroversie*, *neurotisme* en *welgevalligheid* word baie selde in navorsing oor leer en instruksie gebruik (Boekaerts, 1996). De Raad en Schouwenburg (1996) is van mening dat, alhoewel die invloed van elk van die Groot Vyf-faktore verskil, speel elkeen tog 'n rol ten opsigte van leer en opvoeding. Die betrokke faktor se invloed hang egter af van die mate waartoe en die manier waarop dit aangewend word, of die rol wat daardeur vervul word.

3.11.1 Ekstroversie

a. Opleidingsprestasië in die algemeen

Barrick en Mount (1991) het in hulle meta-analise van Amerikaanse en Kanadese data oor die verband tussen persoonlikheid en werksprestasië bevind dat *ekstroversie*, *oopheid vir ervaring* en *konsensieusheid* geldige voorspellers van opleidingsprestasië is. Hierdie bevinding het ook voorgekom in hulle ondersoek na ander meta-analises oor die verband tussen persoonlikheid en werksprestasië (Barrick *et al.*, 2001). Volgens De Raad en Schouwenburg (1996) is dit 'n logiese verwagting dat mense met eienskappe van *ekstroversie*, relatief goed sal vaar in 'n leer-omgewing. 'n Moontlike verklaring hiervoor is geleë in die feit dat hulle minder angstigheid toon ten opsigte van negatiewe terugvoer (Fremont & Means, in Big Five Personality Factors, 2001) – terugvoer vorm deel van suksesvolle opleiding.

Ekstroversie toon egter nie konsekwente resultate ten opsigte van opleidingsprestasië nie. In 'n meta-analise deur Salgado (1997) in die Europese gemeenskap is bevind dat *oopheid vir ervaring*, *welgevalligheid*, *konsensieusheid* en *neurotisme* geldige voorspellers van opleidingsprestasië is, maar dieselfde kon nie ten opsigte van die *ekstroversie*-dimensie bewys word nie.

b. Teoretiese opleidingsprestasië en hipoteses

Daar is ook empiriese bewyse dat suksesvolle universiteitstudente lae tellings op die *ekstroversie*-skaal behaal (Broadbent in De Raad & Schouwenburg, 1996). Die feit dat studente met ekstroverte eienskappe meer betrokke is by sosiale en impulsiewe aktiwiteite en dat hulle minder ure per dag as die ander studente studeer (McCown & Johnson in De Fruyt & Mervielde, 1996), kan moontlik 'n verklaring bied hiervoor. Gegewe dié resultate is die verwagting dat daar 'n negatiewe verband tussen *ekstroversie* en teoretiese opleidingsprestasië sal wees. Die sosiale komponent van *ekstroversie* en die mate van interpersoonlike kontak tussen die leerder en die opleier in praktiese opleiding gee aanleiding tot die verwagting dat daar 'n positiewe verband tussen die *ekstroversie*-dimensie en praktiese opleidingsprestasië sal wees.

3.11.2 Oopheid vir ervaring

Volgens McCrae en Costa (1997) behoort Bedryf- en Organisasiesielkundiges maatstawwe van *oopheid vir ervaring* by hulle keuringsbatterye te voeg. De Fruyt en Mervielde (1996) is van mening dat dié persoonlikheidsdimensie moontlik dui op 'n persoon se vermoë om voordeel te trek uit 'n opleidingsituasie. Navorsing deur Adair (in Kleiman & Gordon, 1986) het getoon dat individue wat meer verbeeldingryk is en oop gemoedere vir nuwe dinge het, of daarvoor ontvanklik is, meer gewillig is om innoverende prosedures tydens opleiding aan te leer en dit dan in hulle werksituasies toe te pas. Ten opsigte van opleidingsprestasië in die algemeen, is die positiewe invloed van dié Groot Vyf-dimensie bevestig in navorsing gedoen deur Salgado (1997) en Barrick en Mount (1991). *Oopheid vir ervaring* blyk egter ook 'n rol te speel ten opsigte van studente se akademiese prestasië. In navorsing deur Dollinger en Orf (1991) oor die verband tussen die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en akademiese prestasië, is bevind dat *oopheid vir ervaring* tot sukses ten opsigte van akademiese prestasië bydra.

Uit wat hierbo gesê is, is die verwagting dat *oopheid vir ervaring* in die huidige ondersoek 'n positiewe verband met beide teoretiese en praktiese opleidingsprestasie sal vertoon.

3.11.3 Konsensieusheid

Die meeste navorsing waar die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie ondersoek is, het getoon dat *konsensieusheid* verband hou met opleidingsprestasie in die algemeen (Barrick & Mount, 1998; Dollinger & Orf, 1991; Salgado, 1997). In soverre dit akademiese of teoretiese prestasie spesifiek betref, is navorsers dit eens dat *konsensieusheid* 'n geldige voorspeller op die gebied is (Balk & Dudzik, 2001; Digman & Takemoto-Chock in McCrae & Costa, 1987; Schouwenburg & Kosowska, 1996). Hoewel sowel *konsensieusheid* as intellektuele neigings prestasie in opleiding en leer bevorder, is dit egter *konsensieusheid* wat volgens De Raad en Schouwenburg (1996) die meeste in opvoedkundige kontekste of situasies gebruik word om leer te bevorder. Na aanleiding van die bespreking is die verwagting dat *konsensieusheid* in hierdie ondersoek ook 'n positiewe verband met teoretiese en praktiese opleidingsprestasie sal vertoon. Die hipoteses kan dus as sodanig gestel word.

3.11.4 Neurotisme *versus* emosionele stabiliteit

a. Teoretiese opleidingsprestasie

De Raad en Schouwenburg (1996) het dit eens dat hoogs neurotiese studente op universiteitsvlak waarskynlik slegter daaraan toe is as hulle teenpole, die emosioneel stabiele studente. In navorsing deur McCown en Johnson (in De Fruyt & Mervielde, 1996) is bevind dat emosioneel stabiele universiteitstudente meer vertrouwe gehad het wat betref hulle voorbereidheid vir die eksamen en ook meer ure aan hulle studies afgestaan het as ander studente. Navorsing deur Fransson (in Williams, Watts, MacLeod & Mathews, 1997) het ook getoon dat daar 'n negatiewe korrelasie is tussen toestandsangst (*state anxiety*) en prestasie wanneer feitelike kennis oor 'n paragraaf of geskrewe gedeelte getoets word.

Hoewel die rol van *neurotisme* ten opsigte van opleidingsprestasië in die algemeen as *negatief* aangedui word, is daar tog skrywers wat van mening is dat 'n kombinasie van *neurotisme* en *konsensieusheid*, hoewel waarskynlik skadelik vir 'n persoon se gesondheid, ook sukses op skool of universiteit (en in 'n werksituasie) tot gevolg kan hê (Big Five Personality Factors, 2001). In hierdie opsig blyk die kombinasie van *neurotisme* en *konsensieusheid* die deurslag te gee.

Die invloed van *neurotisme* in akademiese verband blyk egter ook onderhewig te wees aan sekere omstandighede. Ellis *et al.* (in Williams *et al.*, 1997) is van mening dat hoogs gestruktureerde materiaal min eise aan die individu stel ten opsigte van enkodering en dat die individu gevolglik minder vatbaar is vir die negatiewe invloede van emosionele verstourings. Gevolglik sal 'n hoë telling op die *neurotisme*-skaal in so 'n geval nie 'n beduidende rol speel by die uitslae van 'n individu se opleidingsprestasië nie. Aangesien VBOO-opleidingsmateriaal volgens Nortjé (persoonlike kommunikasie, 21 Augustus 2000) baie gestruktureerd behoort te wees, lyk dit asof *neurotisme* nie so 'n groot rol in die huidige navorsing sal speel nie.

In die lig van bostaande bespreking is daar nie duidelikheid rondom wat verwag kan word ten opsigte van die invloed van *neurotisme* op teoretiese opleidingsprestasië by VBOO-leerders nie en sal 'n ontdekkende ondersoek daarom gedoen word. Gevolglik word die hipotese gestel dat daar wel 'n verband tussen *neurotisme* en teoretiese opleidingsprestasië is. Die rigting (positief of negatief) van dié verband by die populasie in die huidige ondersoek, kan egter nie voorspel word nie.

b. Algemene- en praktiese opleidingsprestasië

Die bostaande bespreking het gehandel oor die verband tussen *neurotisme* en teoretiese opleidingsprestasië. Dit is egter moontlik dat ander Groot Vyf-faktore 'n rol speel in soverre dit praktiese en algemene opleidingsprestasië betref. Hoewel Barrick en Mount (1991) se meta-analise getoon het dat die korrelasie

tussen *neurotisme* en opleidingsprestasië relatief laag is, het bogenoemde en Salgado (1997) bevind dat *neurotisme* 'n geldige voorspeller van opleidingsprestasië in die algemeen is. *Neurotisme* kan ook 'n invloed op opleidingsprestasië uitoefen op grond van dié faktor se rol in interpersoonlike verhoudings. Volgens Mount en Barrick (1998) speel *emosionele stabiliteit* (as teenpool van *neurotisme*) 'n rol ten opsigte van prestasië in spanverband. Die feit dat *emosionele stabiliteit* volgens Engvik (1999) ook een van die faktore is wat 'n bepalende faktor in die sukses van sielkundige terapeute is, beklemtoon die rol van hierdie faktor in interpersoonlike verhoudings. Volgens Kierstead (1998) word eienskappe soos standvastigheid en gemaklikheid in hulle omgang met ander mense, aan emosioneel stabiele individue toegeskryf. Dit is moontlik dié eienskappe wat bydra tot die positiewe invloed wat *emosionele stabiliteit* op interpersoonlike verhoudings het.

Die rol van *neurotisme* in interpersoonlike verhoudings, is veral van toepassing op praktiese opleidingsprestasië. Tydens praktiese opleiding is daar 'n groter mate van interpersoonlike kontak tussen die opleier en die leerder as in die geval van teoretiese opleidingskursusse waar leerders bloot die teoretiese materiaal moet bemeester. Faktore soos *neurotisme*, wat 'n groter rol as ander speel wat betref interpersoonlike verhoudings, sal dus moontlik van waarde wees tydens die voorspelling van prestasië in praktiese opleidingskursusse. Op grond van laasgenoemde word verwag dat daar 'n negatiewe verband tussen *neurotisme* en praktiese opleidingsprestasië in die huidige ondersoek sal wees. Met ander woorde die verwagting is dat hoe hoër die individu se telling op die *neurotisme*-skaal is, hoe swakker sal sy of haar praktiese opleidingsprestasië wees.

3.11.5 Welgevalligheid

Ten opsigte van die verband tussen *welgevalligheid* en opleidingsprestasië, is uiteenlopende resultate gekry. Salgado (1997) se meta-analise onder die Europese bevolking het getoon dat daar 'n korrelasie tussen *welgevalligheid* en opleidingsprestasië is, maar in 'n meta-analise deur Barrick en Mount (1991) is bevind dat *welgevalligheid* selfs by beroepe waar 'n groot mate van sosiale interaksie vereis

word, nie 'n belangrike faktor in die voorspelling van opleidingsprestasië was nie. Tog is *welgevalligheid*, volgens Dunn *et al.* (1995) een van die Groot Vyf-faktore wat korreleer met teenproduktiewe gedrag. Hoewel dit volgens De Raad en Schouwenburg (1996) moeilik is om 'n direkte verband tussen *welgevalligheid* en leeruitkomst te vind, is die rol wat hierdie faktor in opleidingsprestasië speel, moontlik geleë in die mate waartoe dit verband hou met spanwerk (Barrick *et al.*, 2001). Aangesien daar in die huidige ondersoek soms van spanwerk (groepties van twee of drie) tydens praktiese opleidingsessies gebruik gemaak is, is die verwagting dat *welgevalligheid* 'n positiewe korrelasie met hierdie veranderlike sal toon. Ten opsigte van die verband tussen *welgevalligheid* en teoretiese opleidingsprestasië gaan ondersoek word of daar wel 'n verband tussen dié twee veranderlikes bestaan.

3.12 SAMEVATTING

Uit die literatuuroorsig ten opsigte van die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië lyk dit asof verskillende persoonlikheidsfaktore in verskillende opleidingsituasies wisselende rolle speel. Aangesien van die tekort aan data hieroor, stem navorsingsbevindings ook nie ten volle ooreen nie (sien uitkoms van Barrick & Mount, 1991; Tett *et al.*, 1991; Salgado, 1997 se meta-analises). 'n Ander faktor wat bevindings op dié gebied raak, is die postulasie deur Salgado (1997) dat die Groot Vyf-faktore in lande waar kultuur en organisatoriese eienskappe verskil van dié van die Verenigde State van Amerika en Kanada, moontlik ander verbande met werksprestasië-kriteria (soos opleidingsprestasië) sal toon. Gegewe Suid-Afrika se heterogene bevolkingsamestelling en die verskillende kulture in die land, kan dié stelling moontlik op die Suid-Afrikaanse konteks van toepassing gemaak word. In die volgende hoofstuk sal 'n uiteensetting gegee word van die metodologie wat gevolg is om tot groter sekerheid te kom ten opsigte van navorsingsbevindings wat betref die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië.

HOOFSTUK 4

METODOLOGIE

4.1 INLEIDING

Die voorafgaande hoofstukke het 'n verslag behels van die literatuuroorsig wat gedoen is ten opsigte van die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie as veranderlikes in hierdie navorsing. Dit is teen hierdie agtergrond dat 'n uiteensetting vervolgens gegee word van die doelwitte en hipoteses van hierdie navorsing oor die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie by Suid-Afrikaanse volwassenes. Die metodologie wat tydens die navorsing gevolg is, word hieronder uiteengesit.

4.2 NAVORSINGSDOELWITTE

Die navorsing het ten doel gehad om die verband tussen persoonlikheid en a) praktiese sowel as b) teoretiese opleidingsprestasie by VBOO-leerders te ondersoek. Die ondersoek word gedoen ten einde 'n akkurate omskrywing te verskaf oor die relatiewe verband tussen:

- *welgevalligheid;*
- *konsensieusheid;*
- *oopenheid vir ervaring;*
- *ekstroversie;* en
- *neurotisme*

en onderskeidelik praktiese en teoretiese opleidingsprestasie.

As gevolg van a) die tekort aan en verskille in navorsingsbevindinge ten opsigte van die verband tussen die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en opleidingsprestasie asook b) die uniekheid van die VBOO-populasie teenoor ander volwasseneopleidingspopulasies wat

voorheen ondersoek is, is besluit om in die huidige ondersoek vas te stel of daar wel 'n verband is tussen dié veranderlikes by VBOO-leerders.

Deur 'n ondersoek na bogenoemde verband te doen, word 'n besliste bydrae gelewer tot beperkte navorsing op die gebied van persoonlikheid en opleidingsprestasie by VBOO leerders in Suid-Afrika. Die navorsingshipoteses, gegrond op die navorsingsdoelwitte vir die ondersoek, word vervolgens uiteengesit:

4.3 NAVORSINGSHIPOTESES

4.3.1 Navorsingshipotese 1: Hipoteses ten opsigte van praktiese opleidingsprestasie

Navorsingshipotese 1 lui soos volg: daar is 'n beduidende verband tussen die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en praktiese opleidingsprestasie van individue.

Na aanleiding van die algemene hipotese word die volgende spesifieke hipoteses rakende die verband tussen die Groot Vyf-faktore en praktiese opleidingsprestasie gestel:

Nulhipotese 1.1	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>oopheid vir ervaring</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasie nie.
Alternatiewe hipotese 1.1	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>oopheid vir ervaring</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasie.

Nulhipotese 1.2	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>konsensieusheid</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasie nie.
Alternatiewe hipotese 1.2	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>konsensieusheid</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasie.

Nulhipotese 1.3	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>ekstroversie</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië nie.
Alternatiewe hipotese 1.3	Daar is positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>ekstroversie</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië.

Nulhipotese 1.4	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>welgevalligheid</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië nie.
Alternatiewe hipotese 1.4	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>welgevalligheid</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië.

Nulhipotese 1.5	Daar is nie 'n negatiewe verband tussen die totaaltellings van <i>neurotisme</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië nie.
Alternatiewe hipotese 1.5	Daar is 'n negatiewe verband tussen die totaaltellings van <i>neurotisme</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië.

4.3.2 Navorsingshipotese 2: Hipotese ten opsigte van teoretiese opleidingsprestasië:

Navorsingshipotese 2 lui soos volg: daar is 'n beduidende verband tussen die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en teoretiese opleidingsprestasië van individue.

Na aanleiding van die algemene hipotese word die volgende spesifieke hipoteses rakende die verband tussen die Groot Vyf-faktore en teoretiese opleidingsprestasië gestel:

Nulhipotese 2.1	Daar is nie 'n positiewe verband tussen totaaltellings van <i>oopheid vir ervaring</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië nie.
Alternatiewe hipotese 2.1	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>oopheid vir ervaring</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië.

Nulhipotese 2.2	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>konsensieusheid</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië nie.
Alternatiewe hipotese 2.2	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>konsensieusheid</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië.
Nulhipotese 2.3	Daar is nie 'n negatiewe verband tussen die totaaltellings van <i>ekstroversie</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië nie.
Alternatiewe hipotese 2.3	Daar is 'n negatiewe verband tussen die totaaltellings van <i>ekstroversie</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië.
Nulhipotese 2.4	Daar is geen verband tussen die totaaltellings van <i>welgevalligheid</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië nie.
Alternatiewe hipotese 2.4	Daar is 'n verband tussen die totaaltellings van <i>welgevalligheid</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië.
Nulhipotese 2.5	Daar is geen verband tussen die totaaltellings van <i>neurotisme</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië nie.
Alternatiewe hipotese 2.5	Daar is 'n verband tussen die totaaltellings van <i>neurotisme</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië.

4.4. NAVORSINGSONTWERP

'n Empiriese studie met 'n eksperimentele navorsingsontwerp is gebruik en inligting oor die persoonlikheidseienskappe van VBOO-leerders is deur middel van persoonlikheidsvraelyste verkry. Aangesien intelligensie 'n groot rol speel in opleidingsprestasië, is die invloed van hierdie faktor in die ondersoek met behulp van 'n kognitiewe vaardigheidstoets vasgestel. Inligting ten opsigte van leerders se opleidingsprestasië is ingesamel om die verband tussen laasgenoemde en persoonlikheid te bepaal. Komplementerende biografiese inligting, wat as modererende faktore ten opsigte van leerders se opleidingsprestasië kon dien, is deur middel van vraelyste wat deur die leerders voltooi is, ingewin. Data is verwerk deur die Pearson-produktmoment-korrelasiekoëffisiënt te bepaal asook deur 'n faktor- en meervoudige regressie-ontleding te doen. Verbandsterktes, gegrond op statistiese verwerkings, word uitgewys aan die hand van Guilford se beskrywings (in Van Niekerk, 1984). Dié beskrywings word soos volg uiteengesit:

4.5.2 Opleiding by Bergzicht Opleidingsentrum

Die eerste landswye VBOO-loodsprogram is in 1996 deur die Departement van Onderwys van stapel gestuur en staan bekend as die *Ithuteng* (Gereed-om-te-leer) Projek (Suid-Afrika, 1997). In die Wes-Kaap word VBOO-projekte onder andere by die Bergzicht Opleidingsentrum in Stellenbosch aangebied. Die VBOO-program wat by dié sentrum aangebied word, word landwyd as een van die modelprojekte in die kategorie vir volwasseneopleiding beskou (Brand & Coetzee, 2001). Die Bergzicht Opleidingsentrum is in Maart 1992 geopen (ABET Pilot Project, 1999; Brand & Redelinghuys, 2001) nadat daar tydens 'n opname in die Wes-Kaap bevind is dat die grootste behoefte aan opleiding in die half-geskoolde segment van die arbeidsmark is. Ander bevindinge was dat daar in veral die Stellenbosch-omgewing, vier spesifieke gebiede was waar behoeftes na opgeleide werkers bestaan het, naamlik:

- toerisme en die gasvryheidsindustrie (hier was 'n behoefte aan beter opgeleide werkers);
- bejaardesorg ('n behoefte aan werkers wat opgelei is om na bejaardes om te sien);
- kindersorg ('n behoefte aan persone wat na die kinders van werkende moeders kan omsien); en
- huisbestuur (om in die behoefte aan opgeleide huishulpe te voorsien).

Op grond van laasgenoemde bevindinge is opleidingsprogramme ontwikkel om in die behoeftes te voorsien. Die programme word sedert Maart 1992 by die sentrum aangebied (Valla, 2000).

a. Demografiese besonderhede

In navorsing deur Valla (2000) is bevind dat die ouderdomme van leerders by die sentrum wissel van 16 tot 50+ jaar. Sowat 11% van die leerders is tussen 16 en 22 jaar, 22% tussen 23 en 25 jaar, 20% tussen 26 en 28 jaar en 47% van die leerders is 29 jaar en ouer (Valla, 2000). Navorsing het ook getoon dat sowat 8% van die leerders manlik en 92% vroulik is. Laasgenoemde kan toegeskryf word aan die aard van die kursusse wat aangebied word. Die meerderheid leerders by die sentrum is Afrikaanssprekend, maar in die huidige navorsing was sowat 50% van die leerders Afrikaanssprekend en die res Xhosasprekend.

Die formele skoolopleidingsvlakke van leerders wat aan die opleidingsprogramme by die Opleidingsentrum deelneem, wissel tussen graad 7 (standerd 5) en graad 12 (standerd 10). Keuring vir die kursusse word vooraf gedoen deur die betrokke dosente, behalwe in die geval van Huisbestuur waar vyf dosente betrokke is en 'n onafhanklike persoon die keuring doen. Tydens die Huisbestuurprogram kry leerders praktiese ondervinding in private huise asook in die sentrum se moderne kombuis (Valla, 2000). Die kursus is kort (strek oor vyf weke), intensief, baie gestruktureerd en gerig.

b. Bergzicht, VBOO en behoeftevoorsiening

- **Wetgewing en uitkomste**

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, 1996 (Wet No 27 van 1996) (Suid-Afrika, 1997) spesifiseer dat VBOO moet bydra tot die volle persoonlike ontwikkeling van elke student, asook die morele, sosiale, kulturele, politieke en ekonomiese ontwikkeling van die bevolking as geheel, met inbegrip van die bevordering van demokrasie, menseregte en die vreedsame oplossing van geskille. Die visie van die Departement van Onderwys vir VBOO is: "*... a literate South Africa within which all its citizens have acquired basic education and training that enables effective participation in socio-economic*

and political processes to contribute to reconstruction, development and social transformation" (Suid-Afrika, 1997, p.9).

In hierdie opsig dra die VBOO se vlak 4-Huisbestuurkursus, soos aangebied by die Bergzicht Opleidingsentrum, wel by tot die bereiking van gestelde doelwitte. As deel van die Huisbestuurkursus, bied die Bergzicht Opleidingsentrum ook Lewensvaardighede as hulpmiddel aan leerders om hulle tot selfkennis en konstruktiewe konfliktoplossing te lei. Daar word ook baie klem gelê op die bewusmaking van aktuele kwessies, soos Verworwe Immunitetsgebreksindroom (VIGS). Leerders word voorsien van die nodige vaardighede en kennis rakende Huisbestuur. Deur die uitreiking van 'n sertifikaat aan die einde van die kursus as erkenning van hulle bemeestering van die kursusinhoud, word leerders 'n beter kans gegee vir die verkryging van 'n werk.

- **Werkverskaffing**

Een van die groot probleme in Suid-Afrika tans is dat leerders nie gehelp word in hulle soeke na werk nadat hulle opleidingskwalifikasies verwerf het nie (Lategan, 1999). Die Bergzicht sentrum is bekend vir sy kwaliteit-opleiding. Die sentrum is verder ook daarvoor bekend dat dit 'n 80% suksessyfer het ten opsigte van die plasing van sy leerders ná voltooiing van 'n kursus. Op grond hiervan is daar die afgelope ses jaar aan meer as 3 300 werkloses werk verskaf. Bergzicht se bestuur het ook 24 ander organisasies in Suid-Afrika, wat soortgelyke projekte wou bedryf, gehelp om op die been te kom (Brand & Coetzee, 2001).

- **Geslagsongelykheid**

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, 1996 (Wet No 27 van 1996) stipuleer dat geslagsongelykheid van die verlede aangespreek behoort word en dat die bevordering en ontwikkeling van vrouens aandag moet geniet (Suid-Afrika,

1997). In die genoemde VBOO-program by Bergzicht was 98% van die leerders vrouens.

- **Unieke eienskappe van die (Bergzicht) VBOO-program as steekproef**

- Die spesifieke vlak van die opvoedkundige program is gekies vir die navorsing aangesien die meeste navorsing oor die verband tussen persoonlikheid en leer tot dusver op universiteitstudente gedoen is (Boekaerts, 1996). Data verkry uit laasgenoemde navorsing kan nie noodwendig na ander populasies veralgemeen word nie; die huidige navorsing lewer dus 'n spesifieke bydrae tot die ontwikkeling van kennis oor die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië by volwasse leerders wat basiese opvoeding en opleiding ondergaan;
- Die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore is nog nie ten opsigte van VBOO-volwassenes in Suid-Afrika ondersoek nie, maar wel ten opsigte van blanke Afrikaanssprekende en swart Sotho-sprekende universiteitstudente (Heaven & Pretorius, 1998);
- Die Bergzicht Opleidingsentrum se VBOO-Huisbestuurprogram is ontwerp volgens beginsels soortgelyk aan dié van VBOO-vlak 4 van die Nasionale Kwalifikasieraamwerk.

- c. **Besonderhede van steekproef**

'n Populasie bestaande uit 82 leerders tussen die ouderdomme 19 en 51 jaar is vir die navorsing gebruik. Hierdie proefpersone was almal ingeskrewe studente aan die Bergzicht Opleidingsentrum in Stellenbosch wat die VBOO-vlak 4 Huisbestuur-kursus gevolg het. Leerders was afkomstig uit histories agtergeblewe gemeenskappe en het 46 bruin en 36 swart volwasse ingesluit. Van die 46 bruines was 45 Afrikaanssprekend en een Engelssprekend, terwyl twee van die swart leerders Suid-Sotho-sprekend was. Die res van die 36 swart

leerders was Xhosasprekend. Leerders se skoolopvoedingsvlakke het gewissel tussen graad 9 (standerd 7) en graad 12 (standerd 10).

d. Biografiese data en toestemmingsvorms

Leerders het vrywillig aan die navorsing deelgeneem en het ook na afloop van die toetsing vorms geteken waarin hulle toestemming gegee het dat die persoonlikheidsdata asook opleidingsresultate vir navorsingsdoeleindes gebruik kan word. In die toestemmingsvorms is toetslinge meegedeel dat hulle data tydens die navorsingsproses as vertroulik hanteer sal word.

4.6 MEETINSTRUMENTE

Die eerste stap in die data-insamelingsproses was die bepaling van die geskikste persoonlikheids- en kognitiewe vaardigheidstoetse. Die proses het 'n aanvanklike literatuuroorsig van beskikbare psigometrieuse toetse in dié verband en die daaropvolgende keuse van 'n toets behels.

4.6.1 Persoonlikheidstoetse

Een van die belangrikste keuses in die navorsing was die identifisering van 'n persoonlikheidstoets wat a) die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore meet, b) vir meting oor verskillende tale en kulture heen gebruik kan word, en c) toegepas kan word op 'n populasie met laer leesvlakke. Die vereistes waaraan sodanige toets moes voldoen, word vervolgens bespreek.

a. Vereistes waaraan toetse moes voldoen

- **Voldoende verteenwoordiging van die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore**

Die feit dat 'n omvattende stel persoonlikheidseienskappe, soos die Groot Vyf, die stelselmatige ondersoek van die verband tussen persoonlikheid en ander

veranderlikes moontlik maak, bring mee dat die mees gepaste persoonlikheids-toets vir die navorsing die Groot Vyf moet kan meet (Dunn *et al.*, 1995; McCrae & Costa, 1985; Piedmont & Weinstein, 1994).

- **Meting oor verskillende tale en kulture heen**

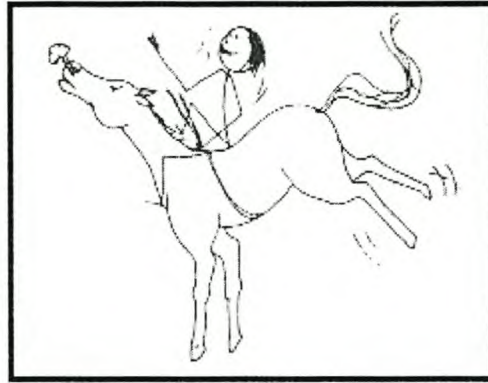
Die navorsingspopulasie in die ondersoek was multi-kultureel en heterogeen (ten opsigte van geslag, ouderdom en moedertaal) van aard. Kruis-kulturele navorsing sou dus plaasvind wat sou meebring dat, indien 'n verbale toets gebruik word, die toets vertaal moes word na die betrokke tale. Taal is, volgens Van der Walt *et al.* (2002) 'n belangrike kwessie in persoonlikheidstoetsing, veral in Suid-Afrika. Van der Walt *et al.* (2002) is van mening dat persoonlikheidsvraelyste aan toetslinge gebied moet word in 'n taal wat die toetsling in staat stel om items ten volle te kan verstaan. Aangesien sommige van die items in verbale toetse egter betekenisverandering kan ondergaan tydens die vertaalproses, sal die aangewese oplossing wees om 'n nieverbale toets te gebruik, wat oor verskillende tale en kulture heen gebruik kan word (Lei & Skinner, 1982; Paunonen *et al.*, 2001). Volgens Taylor en Boeyens (1991) is daar juis in Suid-Afrika 'n behoefte aan 'n persoonlikheidsmeetinstrument wat geskik is vir kruis-kulturele navorsing.

- **Moet geskik wees vir 'n populasie met lae geletterdheidsvlak**

Volgens Cook (1991) kan ongeskoolde werkers persoonlikheidsvraelyste soos die 16 Persoonlikheidsfaktor-toets en die *California Psychological Inventory* (CPI) moeilik vind. Cook (1991) beveel aan dat korter vraelyste met laer leesvlakke in sulke gevalle gebruik word. Dit is in ag geneem in die keuse van 'n geskikte persoonlikheidsvraelys.

Persoonlikheidsvraelyste wat op grond van bogenoemde vereistes vir die navorsing oorweeg is, word vervolgens uiteengesit.

vereistes voldoen en wat die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore oor verskillende tale en kulture heen meet (Paunonen *et al.*, 2001; Paunonen *et al.*, 2000). 'n Voorbeeld van een van die items uit die FF-NPQ word hieronder afgebeeld:



Figuur 1: 'n Voorbeeld van 'n item van die FF-NPQ (Herdruk met vergunning van outeur)

Die FF-NPQ is gebaseer op 'n seleksie van die 136 items soos dit voorkom in die Nieverbale Persoonlikheidsvraelys (NPQ). Laasgenoemde toets is in die vorm van 'n eksperimentele vraelys, ontwerp om 16 van die sielkundige behoeftes, soos uiteengesit in Murray se stelsel van persoonlikheidstrekke (1938), te meet (Paunonen *et al.*, 2001). Die FF-NPQ is nieverbaal en bestaan uit 'n totaal van 60 lyntekeninge. Toetslinge moet die moontlikheid aandui dat hulle ook sou optree soos op die skets aangedui. Die nieverbale aard van die toets bring mee dat dit geskik is vir toetsing van ongeletterdes of individue wat disleksies is asook in gevalle waar taal- of leesbegrip 'n probleem is. Deur dié persoonlikheidsvraelys te gebruik, kan verskille in bevindinge tussen die kulture nie aan swak of verkeerde vertaling van die inhoud van items toegeskryf word nie (Paunonen *et al.*, 2001).

'n Verdere sterkte van die toets ten opsigte van die huidige ondersoek, is dat dit die Groot Vyf-faktore meet. Alhoewel die items op die vyf skale verwys na waarneembare gedrag en nie na alle gedragselemente soos dit voorkom in ander verbale Groot Vyf-meetinstrumente nie, het dit nie 'n negatiewe invloed op die gemiddelde interne konsekwentheid nie. Afgesien van betroubaarheidstellings van tussen 0,75 en 0,82 – wat al gemeld is in navorsing met die FF-NPQ –

vergelyk die gemiddelde interne konsekwentheidskoëffisiënt van dié vraelys in kruis-kulturele navorsing goed met die gemiddelde interne betroubaarheidskoëffisiënt (0,72) in navorsing waar persoonlikheid gemeet is met behulp van die 20 vollengte skale van verbale toetse soos die Persoonlikheidsnavorsingsvorm (*Personality Research Form: PRF*) (Paunonen *et al.*, 2001).

Navorsing het voorts getoon dat die verbalefaktorstruktuur van die PRF-E soortgelyk is aan die nieverbale-faktor-struktuur van die NPQ (waaruit items vir die FF-NPQ geselekteer is) (Paunonen *et al.*, 1992). Laasgenoemde is belangrik, veral aangesien die PRF die persoonlikheidstoets is waarna, op drie na, die meeste in navorsingsliteratuur verwys word (Paunonen, Jackson & Keinonen, 1990).

Wat die geldigheid van die meetinstrument betref, is bevredigende tellings in verskeie navorsingstudies en verskillende kulture gemeld (sien Paunonen, Zeidner, Engvik, Oosterveld & Maliphant in Paunonen *et al.*, 2001; Paunonen, Jackson & Keinonen in Paunonen *et al.*, 2001). Paunonen *et al.* (2001) se navorsing rakende die konstruksie van die psigometriese eienskappe van die FF-NPQ het twee navorsingstudies ingesluit: kruis-kulturele navorsing waarin data van steekproewe uit 7 lande gebruik is, asook navorsing waarin 'n vergelyking tussen die NEO-FFI (*Neuroticism, Extroversion, Openness to Experience – Five Factor Inventory*) en die FF-NPQ getref is.

In die bevindinge uit die kruis-kulturele navorsing is 'n gemiddelde saamvallende geldigheidskorrelasie van 0,48 met die PRF se Groot Vyf-skale gemeld. 'n Gesamentlike ontleding van die resultate van beide bogenoemde navorsingstudies het 'n gemiddelde onderskeidingsgeldigheidkorrelasie van 0,12 en voorspellingsgeldigheid van 0,25, soortgelyk aan dié van die NEO-FFI, gemeld vir die FF-NPQ. Hierdie resultate word in die algemeen deur Paunonen *et al.* (2001) as bevredigend beskryf.

4.6.2 Intelligensietoetse

Die geskikte intelligensietoets moes, soos die persoonlikheidstoets, aan verskeie vereistes voldoen. Die relatief lae vlak van geletterdheid en formele opvoedkundige kwalifikasies van die navorsingspopulasie, sowel as die heterogene samestelling wat betref taal en kultuur, het 'n rol gespeel in die keuse van die geskikte toets. Toetse wat vir die navorsing oorweeg is, was die volgende:

- a. Skolastiese aanleg-toetsbattery vir leerders in Standaard 4 of 5 - Patroon-voltooing;
- b. Papier en potlood speletjies – Vlak 3;
- c. Tegniese aanleg-toetsbattery vir laag-geletterdes – Buffertoets, Klassifikasie, Patroonvoltooing en Reserwe-dele (*HSRC Test Catalogue*, 1999/2000);
- d. Raven se Progressiewe Matriks (RPM)
- e. Wechsler-Intelligensieskaal vir Volwassenes Hersiene Uitgawe (WIV – RI)

Alhoewel die Wechsler-Intelligensieskaal 'n baie gewilde intelligensietoets is, moet die toets individueel op toetslinge toegepas word. Dit was dus nie prakties gesproke die geskikste toets vir die ondersoek nie, aangesien die toets wat gekies sou word, op 82 leerders toegepas moes word. Raven se Progressiewe Matriks-reeks daarenteen, is 'n groepstoets. Volgens Kaplan en Saccuzo (1997) en Stone, Wong en Lo (2000) is laasgenoemde toets een van die bekendste en gewildste nieverbale groepstoetse ter wêreld, en dit is ook baie algemeen in gebruik. In die lig van die unieke eienskappe van die navorsingspopulasie in die huidige navorsing, het dié toets dus die geskikste meetinstrument van kognitiewe redeneervermoë geblyk te wees. Die toets is baie gewild ten opsigte van kruis-kulturele navorsing (Benbow & Minor, 1990; Jensen, 1980) en is al met sukses toegepas op Spaanse, Afro-Amerikaanse (Kaplan & Saccuzo, 1997) asook ander, nie-Engelssprekende (McKinzey, Podd, Krehbiel &

Raven, 1999) populasies. Die RPM is oorspronklik ontwerp vir assessering op militêre nuwelinge, ongeag hulle opvoedkundige kwalifikasies (Kaplan & Saccuzo, 1997) wat dit nóg meer gepas gemaak het vir die huidige populasie. Bykomend tot hierdie sterktes, maak Jensen (1980, p. 648) die volgende opmerking: "... *one of its chief values is for screening illiterate, semi-literate, bilingual, and otherwise educationally disadvantaged or socially depressed populations for potential academic talent ...*" Aangesien die ondersoek kruis-kultureel van aard was en individue ingesluit het wat afkomstig was uit histories agtergeblewe gemeenskappe, het hierdie toets die geskikste meetinstrument van kognitiewe redeneervermoë geblyk te wees. Na aanleiding van dié eienskappe van die RPM, is besluit om een van die toetse in dié reeks vir die huidige ondersoek te gebruik.

Raven se Standaard-Progressiewe Matriks

Die RPM-reeks bestaan uit drie toetse wat wissel ten opsigte van moeilikheidsgraad. Die tweede toets in die reeks van drie is Raven se Standaard-Progressiewe Matriks (RSPM). Hierdie toets is volgens Stone *et al.* (2000) baie algemeen in gebruik. Die mees basiese toets in dié reeks matrikse, naamlik die Gekleurde Matriks, is ontwerp vir kinders tussen vyf en elf jaar en vir ouer volwassenes. Die RSPM is effens moeiliker as die Gekleurde Matriks en is bedoel vir volwassenes en kinders bó ses jaar met gemiddelde verstandelike vermoëns. Die toets is makliker as die Gevorderde Matriks, en meet ook kognitiewe vermoëns. Verdere pluspunte van die RSPM is dat dit met of sonder 'n tydsbeperking toegepas kan word en dat die instruksies baie eenvoudig is. Toetslinge moet probeer om soveel as moontlik van die 60 items korrek te beantwoord. Elk van die items bestaan uit 'n matriks wat 'n logiese patroon met 'n vermiste deel bevat en die uitdaging is geleë in die keuse van die mees gepaste ontwerp waarmee die matriks voltooi kan word (Stone *et al.*, 2000). Die voorspellingsgeldigheidskoëffisiënt van die toets word deur Raven *et al.* (in Van Niekerk, 1984) op 0,70 geraam en 'n saamvallende geldigheid van tot so hoog as 0,95 is al in navorsing gemeld (Van Niekerk, 1984).

Na deeglike oorweging op grond van bogenoemde eienskappe is besluit op Raven se Standaard-Progressiewe Matriks vir doeleindes van hierdie ondersoek

4.7 PROSEDURE

4.7.1 Afneem van die FF-NPQ en Raven se Standaard-Progressiewe Matriks

Nadat 'n keuse gemaak is van die geskikste toets, is swart leerders wat opheffingsprogramme van die Matie Gemeenskapsdiens op Stellenbosch bywoon, genader vir 'n voorstudie van die FF-NPQ. Die eienskappe van dié leerders het ooreengestem met die eienskappe van die teikenpopulasie vir hierdie navorsing. Leerders is gevra om te verduidelik wat hulle verstaan onder elk van die 60 prentjies van die FF-NPQ. Sodoende is daar gepoog om vas te stel of daar moontlik groot verskille ten opsigte van die algemene interpretasie van items op die FF-NPQ tussen leerders sou kon voorkom tydens die ondersoek. Afgesien van verskille op twee prente het leerders die prente oor die algemeen dieselfde geïnterpreteer.

Na afhandeling van die voorstudie het die eerste stappe in die data-insamelingsproses gevolg. Volgens die voorgestelde toetsrooster is 'n groep van twaalf leerders per sessie geëvalueer wat sou beteken dat daar sewe toetsessies sou plaasvind. Aangesien die inhoud of prosesse betrokke by 'n opleidingskursus moontlik persoonlikheidsveranderinge tot gevolg kon hê, is daar besluit om die persoonlikheidstoetsings so na moontlik aan die begin van elke kursus te doen. Tog moes die Opleidingsentrum se onderlinge reëlins ook in ag geneem word tydens die beplanning van die rooster wat tydens die ondersoek sou geld en is daar besluit om byvoorbeeld nie beide die kognitiewe-vaardigheidstoetsing (met behulp van die RSPM) en persoonlikheidstoetsing op dieselfde dag af te handel nie.

4.7.2 Bevordering van objektiwiteit en regverdigheid

a. Raven se Standaard-Progressiewe Matriks

Daar is deurgaans gepoog om die RSPM soggens om 09:00 te doen voor leerders moeg word as gevolg van die dag se opleidingsaktiwiteite by die sentrum. Sodoende is almal 'n regverdige kans tot prestasie in die toets gegee.

b. Vyf-Faktor–Nieverbale Persoonlikheidsvraelys (FF-NPQ)

Aangesien daar tydens die voortoetsing vasgestel is dat van die leerders sekere van die prentjies nie altyd dieselfde geïnterpreteer het nie (sien 4.7.1), is besluit om tydens die toepassing van die FF-NPQ die elemente van die toets te verduidelik. Die toepassing van die persoonlikheidsvraelys is aan die begin van die opleidingskursus gedoen ten einde seker te maak dat die leerders se tellings op die verskillende skaal-dimensies van die FF-NPQ nie aan die invloed van die opleiding toegeskryf kon word nie.

4.7.3 Betroubaarheid van meetinstrumente

Die RSPM, 'n kognitiewe vaardigheidstoets, is enkele dae ná die FF-NPQ op die leerders toegepas. Die Cronbach-alfakoëffisiënt vir Raven se Standaard-Progressiewe Matriks wat tydens die navorsing behaal was, is $\alpha = 0,90$. Alfakoëffisiënte vir vier van die Groot Vyf-faktore soos gemeet deur die FF-NPQ, het gewissel tussen 0,65 en 0,78. Navorsers verskil ten opsigte van watter alfakoëffisiënte "aanvaarbaar" is (Foley, Reed, Mutran, De Vellis, 2002; Nunnally & Bernstein, 1994, Wyngaard, 2000; Thumboo, Feng, Soh, Boey, Thio & Fong, 2000; Yellen, Cella, Webster, Blendowski & Kaplan, 1997). Sommige navorsers is van mening dat alfakoëffisiënte van onderskeidelik 0,61 (Wyngaard, 2000), 0,60 (Malhorta in Kourantas & Jordaan, 2001) en 0,59 (Yellen *et al.*, 1997) aanvaarbaar is. Hoewel laag, is die alfakoëffisiënt van *welgevalligheid* (0,58) baie na aan die aanvaarbare vlak van 0,59 (Yellen *et al.*, 1997) en 0,60 (Malhorta in Kourantas & Jordaan, 2001), veral as die lengte van die skaal in ag geneem word.

Die onderskeie betroubaarheidstellings word in die onderstaande tabel uiteengesit:

nie, maar slegs 'n aanduiding van 'n swak punt vir 'n toets wat die persoon op die prentjie afgelê het. Hierdie persepsie (rakende die VIGS-strikkie) kan toegeskryf word aan die hewige veldtog teen VIGS wat tans in Suid-Afrika geloods word en waar 'n soortgelyke "strikkie" baie prominent as simbool van steun aan die veldtog gebruik word. Een van die leerders het ook die situasie op prentjie 1 aangesien vir 'n groep mense wat drank koop by die eenaar van die sjebeen (informele drankwinkel in swart woonbuurte). Die prentjie het eintlik iemand voorgestel wat by 'n partytjie opdaag. Laasgenoemde twee voorbeelde beklemtoon die belangrike rol wat kultuur in psigometriese toetsing speel.

- c. Tydens die voltooiing van die FF-NPQ het een van die leerders die eerste twee vrae beantwoord deur die sin, in plaas van die nommer langs die sin, op die antwoordblad in te vul. In die geval is die instruksies aan die leerder herhaal tot begryp is wat gedoen moes word.
- d. Sommige van die toetslinge het vermoeidheid getoon met die RSPM en het soms hulp gevra ten opsigte van die keuse van die regte figuur op die RSPM-toetsblad. In sulke gevalle het die toesighouer net kortliks die instruksies herhaal en die betrokke toetsling moes die vraelys verder op sy eie beantwoord.
- e. Tydens die afneem van die RSPM-kognitiewevaardigheidstoets het leerders in enkele gevalle, ten spyte van duidelike instruksies voor die aanvang van die toets-sessie, gevra of hulle nie meer as een antwoord per vraag kon invul nie. In sulke gevalle het die toetsafnemer die instruksies herhaal.

4.7.5 Nasien van die vraelys

Antwoordblaaie is met die hand gekontroleer.

4.7.6 Probleme met die nasien

Tydens die beantwoording van die FF-NPQ moes leerders 'n keuse maak ten opsigte van die mate waartoe hulle sekere gedrag sou toon. Tydens die uitoefening van 'n keuse moes hulle kies tussen syfers wat wissel van 1 tot 7. In sommige gevalle was toetslinge se handskrif kwalik leesbaar en het sommige van hulle se 1'e en 7's asook 3's en 5'e, nouliks verskil. Die toetsafnemer het aan die einde van elke sessie tydens die inname van die antwoordblaaie die antwoorde gekontroleer om seker te maak dat daar geen onduidelikheid ten opsigte van die response was nie. Waar wel onduidelikheid was, is die leerders gevra om die syfers uit te ken. Dieselfde prosedure is gevolg tydens die inname van die RSPM.

4.7.7 Navorsingsetiek

Ten einde eties korrek op te tree en in ruil vir leerders se deelname, is terugvoer ten opsigte van die persoonlikheidstoetsing aan die einde van die kursus gegee. 'n Opsomming van die FF-NPQ-resultate met een of twee praktiese wenke oor hoe hulle hulle persoonlikheidseienskappe ten beste kan benut, is verskaf. In die terugvoer is daar ook nuttige wenke oor tydsbestuur en ontspanning aan toetslinge gegee.

4.7.8 Biografiese data en motivering

Na afloop van die kursus, het toetslinge biografiese vraelyste voltooi. 'n Kategorie met vyf vrae wat gemotiveerdheid ten opsigte van die kursus gemeet het, is ingesluit. Aangesien daar geen verskil was in response nie en 99% van die leerders ten volle gemotiveerd was, is besluit om nie motivering as veranderlike in die navorsing te gebruik nie.

4.7.9 Teoretiese opleidingsprestasië

Teoretiese evalueringspunte van die leerders, soos verkry tydens die kursus, is as aanduiding van teoretiese opleidingsprestasië gebruik. 'n Gemiddelde punt vir elke

leerder is bereken deur middel van die afsonderlike punte wat aan hom/haar toegeken is tydens evaluering deur die onderskeie dosente vir elke leerarea. Leerders se skriftelike toestemming vir die gebruik van die data is verkry.

4.7.10 Praktiese opleidingsprestasië

‘n Gemiddelde vir die leerders se praktiese punte, soos verkry tydens die opleiding is bereken. Weereens is die gemiddelde prestasiepunt bereken met behulp van die afsonderlike punte vir elke leerarea soos toegeken deur die onderskeie dosente. Leerders se skriftelike toestemming vir die gebruik van die data is ook verkry.

4.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is ‘n uiteensetting gegee van die metodologie wat gevolg is ten einde die verband tussen persoonlikheid en praktiese en teoretiese opleidingsprestasië by VBOO-leerders te ondersoek. ‘n Beskrywing is gegee van die navorsingspopulasie, die meetinstrumente wat gekies is asook die verloop van die data-insamelingsproses en probleme wat tydens toetsing ondervind is. Unieke eienskappe van die ondersoek en data-insamelingsproses het ingesluit:

- a. die isolering van kognitiewe redeneervermoë (met behulp van die RSPM) vanweë die invloed wat dit moontlik op prestasië kan uitoefen;
- b. swart- en bruin leerders van verskillende taal- en kulturele agtergronde is met behulp van dieselfde persoonlikheidstoets geassesseer sonder dat enige item-vertaling nodig was;
- c. ‘n nieverbale persoonlikheidstoets (FF-NPQ) is gebruik om die Groot Vyf-faktore te meet;

- d. die opleidingsvlak van die leerders verskil van dié van byvoorbeeld universiteit-studente (onder wie die meeste navorsing oor die verband tussen persoonlikheid en leer gedoen is) (Boekaerts, 1996); en
- e. onderskeid is getref tussen praktiese en teoretiese opleidingsprestasië in die ondersoek.

Na aanleiding van die data wat ingesamel is tydens die proses soos uiteengesit in hierdie hoofstuk, gaan vervolgens in Hoofstuk 5 'n uiteensetting gegee word van die statistiese verwerking van die data en die toepassing daarvan op die hipoteses.

HOOFSTUK 5

STATISTIESE DATAVERWERKING EN VERSLAGGEWING

5.1 NAVORSINGSHIPOTESES

In die ondersoek is spesifieke hipoteses afgelei van die volgende twee navorsingshipoteses, naamlik:

- dat daar 'n beduidende verband is tussen praktiese opleidingsprestasië en persoonlikheidsfaktore; en
- dat daar 'n beduidende verband is tussen teoretiese opleidingsprestasië en persoonlikheidsfaktore.

Ten einde die hipoteses te toets, is die volgende statistiese berekeninge uitgevoer naamlik, die Pearson-korrelasiekoëffisiënt (r), meervoudige regressieontledings asook faktor-ontledings.

5.2 EMPIRIESE BEVINDINGS

5.2.1 Korrelasies tussen Groot Vyf-faktore en opleidingsprestasië

Die Pearson-korrelasiekoëffisiënt is gebruik om die onderlinge verbande tussen die persoonlikheidsfaktore asook tussen die persoonlikheidsfaktore en die teoretiese en praktiese opleidingsprestasië, te bepaal. Bevindings ten opsigte van die nul- en alternatiewe hipoteses word vervolgens uiteengesit.

a. Navorsingshipotese 1: Hipoteses rakende praktiese punt

Die volgende algemene hipotese is gestel: daar is 'n beduidende verband tussen die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en prestasië van individue gelewer in praktiese opleiding (praktiese opleidingsprestasië). Dié algemene hipotese is gebruik as riglyn vir die stel van meer spesifieke hipoteses:

Nulhipotese 1.1(H_0)	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>oopenheid vir ervaring</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië nie. Die korrelasie tussen bostaande is dus gelyk aan of kleiner as nul.
Alternatiewe hipotese 1.1(H_a)	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>oopenheid vir ervaring</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië. Die korrelasie tussen bostaande is dus groter as nul (eenkantige toets).

Deur gebruik te maak van die Pearson-korrelasiekoëffisiënt is vasgestel dat die korrelasie tussen totaaltellings van die *oopenheid vir ervaring-skaal* op die FF-NPQ en die praktiese opleidingsprestasiëpunt van toetslinge, $r = 0,132$ ($p > 0,05$) is. Die beduidenheidspil ($p = 0,118$) in die geval is groter as 0,05 en die nulhipotese word dus aanvaar.

Nulhipotese 1.2(H_0)	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>konsensieusheid</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië nie. Die korrelasie tussen bostaande is dus gelyk aan of kleiner as nul.
Alternatiewe hipotese 1.2(H_a)	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaaltellings van <i>konsensieusheid</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië. Die korrelasie tussen bostaande is dus groter as nul (eenkantige toets).

Die Pearson-korrelasiekoëffisiënt is weer gebruik om die korrelasie tussen totaaltellings van die *konsensieusheidskaal* op die FF-NPQ en die praktiese opleidingsprestasiëpunt van toetslinge, te bepaal. Die verband is aangedui as $r = 0,163$ ($p > 0,05$). Aangesien die p -waarde ($p = 0,071$) groter as die beduidenheidspil van 0,05 is, word die nulhipotese in die geval aanvaar. Hoewel die verband dus op 'n beduidenheidspil van 0,05 (5%) verwerp word, sou dit tog aanvaar word indien 'n beduidenheidspil van $p < 0,10$ (10%) gebruik word. Ter wille van konsekwentheid word by die beduidenheidspil van $p < 0,05$ gehou en die nulhipotese word gevolglik aanvaar. Die feit dat *konsensieusheid* dus in die geval nie so 'n groot rol gespeel het ten opsigte van praktiese opleidingsprestasië nie, word meer breedvoerig in die volgende hoofstuk bespreek.

Nulhipotese 1.3(H_0)	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaal-tellings van <i>ekstroversie</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië nie. Die korrelasie tussen bostaande is dus kleiner as nul (eenkantige toets).
Alternatiewe hipotese 1.3(H_a)	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaal-tellings van <i>ekstroversie</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië. Die korrelasie tussen bostaande is dus nie gelyk aan nul nie of kleiner as nul.

Die korrelasie tussen die totaal-tellings van die *ekstroversieskaal* op die FF-NPQ en die praktiese opleidingsprestasiëpunt van toetslinge, het te staan gekom op $r = -0,114$ ($p > 0,05$). Aangesien die beduidenheidsspeil ($p = 0,155$) in dié geval groter as 0,05 is, word die nulhipotese aanvaar.

Nulhipotese 1.4(H_0)	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaal-tellings van <i>welgevalligheid</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië nie. Die korrelasie tussen bostaande is dus gelyk aan of kleiner as nul.
Alternatiewe hipotese 1.4(H_a)	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaal-tellings van <i>welgevalligheid</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië. Die korrelasie tussen bostaande is dus groter as nul (eenkantige toets).

Die korrelasie tussen totaal-tellings van die *welgevalligheidskaal* op die FF-NPQ en die praktiese opleidingsprestasiëpunt van toetslinge is bereken as $r = 0,336$ ($p < 0,05$). Alhoewel die korrelasie relatief klein is (Guilford in Van Niekerk, 1984) bestaan daar tog 'n beduidende verband ($p = 0,001$) tussen die veranderlikes op die 5%-peil. Die positiewe rigting van die verband impliseer dat lae tellings op die *welgevalligheidskaal* oor die algemeen, met lae tellings in praktiese opleidingsprestasië gepaardgaan, en omgekeerd. In hierdie geval word die nulhipotese dus verwerp en die alternatiewe hipotese aanvaar.

Indien vir die lae betroubaarheid van *welgevalligheid* (0,58) gekorrigeer word deur middel van onderstaande formule, kan die korrelasie van 0,336 ($p = 0,001$) tussen *welgevalligheid* en die praktiese punt, selfs verbeter na 0,44. Die berekening word vervolgens aangedui:

$$\begin{aligned}
 r'_{xy} &= \frac{r_{xy} \text{ (korrelasie)}}{\sqrt{r_{xx} \text{ (betroubaarheid van Welgevalligheid)}}} \\
 &= \frac{0.336}{\sqrt{0.58}} \\
 &= 0.44
 \end{aligned}$$

Nulhipotese 1.5(H₀)	Daar is nie 'n negatiewe verband tussen die tootaaltellings van <i>neurotisme</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië nie. Die korrelasie tussen bostaande is dus groter as of gelyk aan nul.
Alternatiewe hipotese 1.5(H_a)	Daar is 'n negatiewe verband tussen die tootaaltellings van <i>neurotisme</i> op die FF-NPQ en praktiese opleidingsprestasië. Die korrelasie tussen bostaande is dus kleiner as nul (eenkantige toets).

Aangesien die korrelasie soos bereken, positief was en die alternatiewe hipotese gestel is ten opsigte van 'n verwagte negatiewe korrelasie tussen *neurotisme* en praktiese opleidingsprestasië, word die nulhipotese aanvaar ongeag die beduidende *p*-waarde wat wel verkry is. Indien die alternatiewe hipotese sou wees dat daar 'n positiewe korrelasie tussen die veranderlikes is, dan sou dit dui op 'n beduidend positiewe verband tussen *neurotisme* en praktiese opleidingsprestasië. Moontlike verklarings vir die verband wat ten opsigte van die hipotese verkry is, sal in die volgende hoofstuk bespreek word.

b. Navorsingshipotese 2: Hipotese rakende teoretiese punt:

Daar sal 'n beduidende verband wees tussen die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en prestasië deur individue gelewer in teoretiese opleiding (teoretiese opleidingsprestasië).

Nulhipotese 2.1(H_0)	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaal-tellings van <i>oopheid vir ervaring</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië nie. Die korre-lasie tussen bostaande is dus gelyk aan of kleiner as nul.
Alternatiewe hipotese 2.1(H_a)	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaal-tellings van <i>oopheid vir ervaring</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië. Die korrelasie tussen bostaande is dus groter as nul (eenkantige toets).

Die korrelasie tussen die totaal-tellings van die *oopheid vir ervaring*-skaal op die FF-NPQ en die teoretiese opleidingsprestasiëpunt van toetslinge was $r = -0,020$ ($p > 0,05$). Aangesien die beduidenheidspil ($p = 0,431$) in die geval groter as 0,05 is, word die nulhipotese aanvaar, naamlik dat daar geen positiewe verband tussen *oopheid vir ervaring* en die teoretiese opleidingspunt is nie.

Nulhipotese 2.2(H_0)	Daar is nie 'n positiewe verband tussen die totaal-tellings van <i>konsensieusheid</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië nie. Die korrelasie tussen bostaande is dus gelyk aan of kleiner as nul.
Alternatiewe hipotese 2.2(H_a)	Daar is 'n positiewe verband tussen die totaal-tellings van <i>konsensieusheid</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië. Die korrelasie tussen bostaande is dus groter as nul (eenkantige toets).

Die korrelasie tussen die totaal-tellings van die *konsensieusheidskaal* op die FF-NPQ en die teoretiese opleidingsprestasiëpunt van toetslinge was $r = 0,158$ ($p > 0,05$). Aangesien die p-waarde ($p = 0,072$) groter as die beduidenheidspil van 0,05 is, word die nulhipotese in die geval aanvaar. Indien van 'n beduidenheidsvlak $p < 0,10$ gebruik gemaak sou word, sou dié korrelasie as beduidend geklassifiseer word. In ooreenstemming met die ander hipotesestellings word egter van 'n beduidenheidspil van $p < 0,05$ gebruik gemaak en die nulhipotese word gevolglik in dié geval ook aanvaar.

Nulhipotese 2.3(H_0)	Daar is nie 'n negatiewe verband tussen die totaaltellings van <i>ekstroversie</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië nie. Die korrelasie tussen bostaande is dus gelyk aan of groter as nul.
Alternatiewe hipotese 2.3(H_a)	Daar is 'n negatiewe verband tussen die totaaltellings van <i>ekstroversie</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië. Die korrelasie tussen bostaande is dus kleiner as nul (eenkantige toets).

Die korrelasie tussen die totaaltellings van die *ekstroversieskaal* op die FF-NPQ en die teoretiese opleidingsprestasiëpunt van toetslinge is $r = -0,159$ ($p > 0,05$). Aangesien die p-waarde ($p = 0,077$) groter as die beduidenheidsspeil van 0,05 is, word die nulhipotese in dié geval aanvaar. Hoewel die verband dus op 'n beduidenheidsspeil van 0,05 (5%) verwerp word, sou dit tog aanvaar word indien 'n beduidenheidsspeil van $p < 0,10$ (10%) gebruik is. Ter wille van konsekwentheid word weereens by die beduidenheidsspeil van $p < 0,05$ gehou en die nulhipotese word gevolglik aanvaar.

Nulhipotese 2.4(H_0)	Daar is geen verband tussen die totaaltellings van <i>welgevalligheid</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië nie. Die korrelasie tussen bostaande is dus gelyk aan nul.
Alternatiewe hipotese 2.4(H_a)	Daar is 'n verband tussen die totaaltellings van <i>welgevalligheid</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië. Die korrelasie tussen bostaande is dus nie gelyk aan nul nie (tweekantige toets).

Die korrelasie tussen die totaaltellings van die *welgevalligheidskaal* op die FF-NPQ en die teoretiese opleidingsprestasiëpunt van toetslinge is $r = 0,124$ ($p > 0,05$). Die beduidenheidsspeil ($p = 0,269$) in hierdie geval is groter as 0,05 en gevolglik word die nulhipotese, wat daarop dui dat daar geen verband tussen die veranderlikes is nie, aanvaar.

Nulhipotese 2.5(H_0)	Daar is geen verband tussen die totaal tellings van <i>neurotisme</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië nie. Die korrelasie tussen bostaande is dus gelyk aan nul.
Alternatiewe hipotese 2.5(H_a)	Daar is 'n verband tussen die totaal tellings van <i>neurotisme</i> op die FF-NPQ en teoretiese opleidingsprestasië. Die korrelasie tussen bostaande is dus nie gelyk aan nul nie (tweekantige toets).

Die korrelasie tussen die totaal tellings van die *neurotismeskaal* op die FF-NPQ en die teoretiese opleidingsprestasiëpunt van toetslinge is $r = 0,201$ ($p > 0,05$). Die beduidenheidspyl ($p = 0,071$) in hierdie geval is groter as 0,05 en gevolglik word die nulhipotese, wat daarop dui dat daar geen verband tussen die veranderlikes is nie, aanvaar. Hoewel die verband op 'n beduidenheidspyl van 0,05 (5%) verwerp word, sou dit tog aanvaar word indien 'n beduidenheidspyl van $p < 0,10$ (10%) gebruik word. Ter wille van konsekwentheid word weereens by die beduidenheidspyl van $p < 0,05$ gehou en die nulhipotese word gevolglik aanvaar.

Bovermelde gegewens dui daarop dat nie navorsingshipotese 1 óf 2 in die geheel aanvaar kan word nie.

5.2.2 Ondersoek na gesamentlike effek van Groot Vyf-faktore op praktiese en teoretiese opleidingsprestasië

Meervoudige regressieontleding is 'n statistiese berekening wat aangewend word om situasies te ondersoek waar 'n gegewe afhanklike veranderlike tegelykertyd deur verskeie onafhanklike veranderlikes beïnvloed word (Babbie, Mouton, Vorster & Prozesky, 2001). In die huidige navorsing is 'n meervoudige regressieontleding gedoen om vas te stel tot watter mate IK en die Groot Vyf-persoonlikheidsdimensies praktiese en teoretiese opleidingsprestasië voorspel. (Sien Bylae A en Bylae B)

a. Praktiese opleidingsprestasië as afhanklike veranderlike

'n Aanvanklike regressieontleding is gedoen vir die afhanklike veranderlike, praktiese opleidingsprestasië. Tydens die berekeninge was die enigste faktore wat 'n beduidende verband met praktiese opleidingsprestasië getoon het *welgevalligheid* ($p = 0,01$) en IK ($p < 0,001$). Die verband tussen *welgevalligheid* en praktiese opleidingsprestasië kan ook moontlik gedeeltelik verklaar word deur die korrelasie wat *welgevalligheid* met IK (soos gemeet deur die RSPM) getoon het (tweekantige toets: $r = 0,2$, $p = 0,077$).

'n Faktor-ontleding (met twee faktore) is op die Groot Vyf-persoonlikheids-faktore gedoen waartydens beide *konsensieusheid* ($r = 0,789$) en *oopheid vir ervaring* ($r = 0,858$) sterk met faktor 1 gekorreleer het. Na aanleiding van die resultate van die faktor-ontleding is 'n verdere regressieontleding gedoen ten opsigte van praktiese opleidingsprestasië, waartydens *oopheid vir ervaring* en *konsensieusheid* uit die vergelyking verwyder en faktor 1 in berekening gebring is. Tydens dié regressieontleding het die beduidenheid van *welgevalligheid* na 0,064 verlaag. Die verlaging kan moontlik toegeskryf word aan *welgevalligheid* se korrelasie van 0,578 met faktor 1. Faktor 1 was egter nie beduidend ($p = 0,678$) in die regressieontleding nie. Die bevindinge van die regressieontleding en korrelasies soos bereken ten opsigte van die verband tussen die Groot Vyf-faktore en praktiese opleidingsprestasië, het tot 'n groot mate dieselfde resultate getoon.

b. Teoretiese opleidingsprestasië as afhanklike veranderlike

'n Regressieontleding is gedoen ten opsigte van teoretiese opleidingsprestasië. In dié geval was IK die enigste faktor wat 'n beduidenheidspyl van $p < 0,01$ getoon het. *Konsensieusheid* het wel 'n p -waarde van 0,069 getoon. Indien 'n beduidenheidspyl van $p = 0,10$ in die berekeninge gebruik is, sou die verband wat *konsensieusheid* met teoretiese opleidingsprestasië getoon het, wel beduidend wees. Tydens die berekening van die Pearson-korrelasiekoëffisiënt was *konsensieusheid* se verband met teoretiese opleidingsprestasië ($r = 0,158$)

amper beduidend ($p = 0,072$). Daar is egter deurgaans van 'n beduidenheidsvlak van $p < 0,05$ gebruik gemaak en die verband was dus in beide gevalle nie beduidend nie.

'n Verdere regressieontleding waar *konsensieusheid* en *oopenheid vir ervaring* deur faktor 1 vervang is, het dieselfde resultate gelewer, naamlik dat slegs IK as beduidend uitgewys is.

5.3 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is die verband tussen die Groot Vyf-faktore en praktiese sowel as teoretiese opleidingsprestasië bereken. Deur gebruik te maak van die Pearson-korrelasiekoëffisiënt, meervoudige regressie-, sowel as faktor-ontleding, is bevind dat *welgevalligheid* en IK (soos gemeet met behulp van die RSPM) die belangrikste voorspellers van praktiese opleidingsprestasië was. In teenstelling met die verwagting het 'n beduidende, maar klein positiewe korrelasie ook tussen *neurotisme* en praktiese opleidingsprestasië voorgekom. Hoewel beduidend, kon die invloed van die faktor op praktiese opleidingsprestasië egter nie deur die regressieontleding bevestig word nie. Ten opsigte van teoretiese opleidingsprestasië het IK en tot 'n mindere mate *neurotisme*, *konsensieusheid* en *ekstroversie* 'n verband met teoretiese opleidingsprestasië getoon. Weereens kon die invloed van laasgenoemde drie faktore egter nie deur die regressieontleding ondersteun word nie. Die afleiding word dus gemaak dat, ten opsigte van die huidige ondersoek, slegs IK 'n beduidende verband met teoretiese opleidingsprestasië het.

HOOFTUK 6

BESPREKING VAN RESULTATE EN SAMEVATTING

6.1 INLEIDING

Uit die statistiese resultate soos uiteengesit in die vorige hoofstuk blyk dit dat data oor die verwantskap tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie omsigtig geïnterpreteer moet word, aangesien verskillende faktore soos die aard, moeilikheidsgraad en vlak van die opleidingsprogramme skynbaar resultate beïnvloed. Tydens die bespreking wat volg, moet in gedagte gehou word dat IK (soos gemeet deur die RSPM) 'n beduidende positiewe korrelasie met beide praktiese- ($r = 0,4729$, $p < 0,001$) en teoretiese ($r = 0,3921$, $p < 0,001$) opleidingsprestasie getoon het. IK was dus die belangrikste voorspeller-veranderlike ten opsigte van opleidingsprestasie in die algemeen. Dié ondersoek handel egter oor die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie en dit is teen hierdie agtergrond dat 'n bespreking van die resultate vervolgens geskied. Ná die bespreking van die resultate aan die hand van die gestelde hipoteses, volg 'n uiteensetting van die implikasies en beperkinge van die ondersoek, waarna ten slotte 'n samevatting van die ondersoek gegee word.

6.2 HIPOTEESES RAKENDE OPLEIDINGSPRESTASIE

In die ondersoek is hipoteses rakende die verband tussen elk van die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en toetslinge se opleidingsprestasie gestel. Opleidingsprestasie is onderverdeel in teoretiese en praktiese opleidingsprestasie.

6.2.1 Teoretiese opleidingsprestasie

In hierdie afdeling is die invloed van *konsensieusheid* tot 'n groot mate uitgeskakel en teoretiese opleidingsprestasie het meer verband gehou met die persoon se prestasie op die kognitiewe redeneervermoëtoets. Ten opsigte van die gestelde hipoteses kon geen

beduidende korrelasie gevind word tussen enige van die ander Groot Vyf-faktore en teoretiese opleidingsprestasië nie.

6.2.2 Praktiese opleidingsprestasië

In die kategorie waar 'n praktiese punt as aanduiding van opleidingsprestasië gebruik is, is elk van die Groot Vyf-persoonlikheidsveranderlikes weereens as voorspeller veranderlikes gebruik. Geen statistiese beduidende verband het voorgekom tussen praktiese opleidingsprestasië en *konsensieusheid*, *oopheid vir ervaring* of *ekstroversie* nie. 'n Positiewe korrelasie is wel gevind tussen praktiese opleidingsprestasië en *neurotisme* sowel as tussen *welgevalligheid* en praktiese opleidingsprestasië. Laasgenoemde faktor is 'n persoonlikheidsdimensie wat op interpersoonlike verhoudings dui en 'n aanduiding gee van die mate waartoe iemand met ander mense kan saamwerk: vergewensgesindheid, verdraagsaamheid, hoflikheid en sosiale konformering (Roberts, 1997). Bevindinge rakende die verband tussen hierdie faktor en opleidingsprestasië, is soortgelyk aan Salgado (1997) se meta-analitiese navorsing.

6.3 ROL VAN EIENSKAPPE VAN OPLEIDINGSPROGRAMME EN AARD VAN WERK

Afgesien van die verband tussen *welgevalligheid* en opleidingsprestasië, verskil bevindinge van die huidige navorsing van soortgelyke navorsing waar *konsensieusheid*, *ekstroversie* en *oopheid vir ervaring* positiewe korrelasies getoon het met opleidingsprestasië (Barrick & Mount, 1991). Die redes vir hierdie verskille kan moontlik geleë wees in verskille tussen die huidige navorsing en ander navorsing ten opsigte van drie faktore wat vervolgens bespreek gaan word. Volgens Barrick en Mount (1991) kan die aard van die opleidingsprogram wat gevolg word, 'n rol speel. Ná ontleding van die resultate van die ondersoek, lyk dit asof drie sub-kategorieë hier van toepassing is, naamlik:

- gerigte programme;
- programme wat baie selfstudie vereis; en
- afstandsonderrigprogramme.

Verdere ontleding van die bevindinge van die huidige navorsing toon dat ander faktore ook moontlik 'n rol in die verband tussen persoonlikheidsfaktore en opleidingsprestasie kan speel, naamlik:

- die moeilikheidsgraad van 'n opleidingsprogram; asook
- vir watter werks- of taakdoeleindes die opleiding plaasgevind het.

6.3.1 Tipe opleidingsprogram en mate van selfstudie vereis

Wat die afwesigheid van 'n beduidend positiewe verband tussen *konsensieusheid* en beide praktiese (Hipotese 1.2) en teoretiese opleidingsprestasie (Hipotese 2.2) betref, kan 'n antwoord moontlik gevind word in 'n ontleding van die subfaktore van *konsensieusheid*. Persoonlikheidseienskappe soos georganiseerdheid, die vermoë om stelselmatig te werk te gaan, effektiwiteit asook deursettingsvermoë (De Raad & Schouwenburg, 1996) vorm deel van hierdie Groot Vyf-faktor. In die meeste navorsing oor die effek van persoonlikheidseienskappe op leer was die toetslinge leerders verbonde aan hoërsonderwys-opleidingsinstansies (Boekaerts, 1996). Die aard van kursusse aan sodanige instansies verskil van die kursus in die huidige navorsing, wat meer gestruktureerd en gerig is, soos vereis word van VBOO-programme (Nortjé, 2000). Kursusse aan universiteite of kolleges vereis baie meer selfstudie en derhalwe sal eienskappe soos georganiseerdheid, vermoë om dinge stelselmatig aan te pak, effektiwiteit, deursettingsvermoë en selfbestuur moontlik 'n groter rol speel in die uiteindelijke prestasie wat in sodanige kursusse behaal word. In sodanige gevalle sal daar dus moontlik 'n groter korrelasie tussen *konsensieusheid* en opleidingsprestasie gevind word en bevindinge op so 'n populasie kan dan nie na die res van die bevolking veralgemeen word nie.

Die moontlikheid bestaan ook dat *konsensieusheid* 'n nog groter rol sal speel in afstandsonderrigprogramme waar die kontak tussen die leerder en die opleier minder is as in die geval van voltydse tersiêre onderwys. Biner en Dean (2001) het wel navorsing gedoen oor die faktore wat die sukses van 'n tele-onderrig student bepaal, onder andere deur die 16 Persoonlikheidsfaktor-vraelys, en bevind dat die persoonlikheidsfaktor wat sukses die meeste voorspel het, die mate was waartoe

studente die nodigheid vir doelmatigheid (beplanning) (*expedience*) in hulle daaglikse lewe ervaar. Hierbenewens het studente wat a) selfgenoegsaam of selfvoorsienend, vindingryk, onafhanklik was, en b) nie-kompulsief nie, ook goed gevaar. Behalwe vir laasgenoemde navorsing is baie min navorsing egter sover in dié verband gedoen.

Die aard van die opleidingsprogram in die huidige navorsing kan ook moontlik 'n verklaring verskaf vir die afwesigheid van 'n beduidende positiewe verband tussen *ekstroversie* en praktiese (Hipotese 1.3) en teoretiese opleidingsprestasie (Hipotese 2.3). In vorige navorsing is daar wel 'n verband tussen *ekstroversie* en opleidingsprestasie vasgestel (Barrick & Mount, 1991). 'n Moontlike verklaring vir die afwesigheid van die negatiewe verband tussen *ekstroversie* en teoretiese opleidingsprestasie in die ondersoek, is dat die kursus baie gerig en gestruktureerd was, hoofsaaklik uit lesings binne klasverband bestaan het en dat daar nie noodwending van leerders verwag is om selfstudie in afsondering van ander persone te doen nie. 'n Behoeftte aan sosialisering of stimulasie al dan nie, kon dus nie 'n invloed op leerders se punte gehad het nie.

6.3.2 Moeilikhedsgraad van die program

Spurgeon en Barwell (1991, p.588) is van mening dat:

Although some degree of intellectual ability is essential for each job area, it is a necessary but not sufficient characteristic. Beyond a certain level, increased intellectual ability does not necessarily produce enhanced job performance...Personality factors appear to be more predictive..."

Persoonlikheid, saam met die ander faktore blyk dus 'n groter rol in prestasie te speel namate die moeilikhedsgraad van 'n kursus toeneem. Die moontlikheid van laasgenoemde behoort in ag geneem te word tydens die interpretasie van die afwesigheid van 'n beduidend positiewe verband tussen *oopheid vir ervaring* en opleidingsprestasie (Hipoteses 1.1, 2.1) in die ondersoek.

Die meeste navorsing rakende die effek van persoonlikheid op leer is tot op hede onder studente aan tersiêre onderwys-instansies gedoen (Boekaerts, 1996). Gevolglik bestaan die moontlikheid dat nie net minder nie, maar ook ánder persoonlikheids-

eienskappe na vore sal kom in opleidingsprogramme wat nie dieselfde moeilikheidsgraad het nie. 'n Gewone BA-graad aan 'n universiteit (Kilfoil, 1999) kan byvoorbeeld ingedeel word op Vlak 5 van die NKR, terwyl 'n VBOO-kursus soos die een in die huidige navorsing, op subvlak 4 van NKR Vlak 1 ingedeel is. Opleidingsprogramme soos vir MBChB of gevorderde doktorsgrade is op 'n meer gevorderde vlak van die NKR, moontlik Vlak 7 (Killfoil, 1999) en relatief min lede van die bevolking word aan sulke programme of hierdie tipe inligting blootgestel. Die kennis is dus nie algemene kennis nie en vereis van die individu 'n bereidheid om oop te wees vir nuwe ervarings en kennis. Die *intellek* of *oopheid vir ervaring*-dimensie wat volgens Winne (in De Raad & Schouwenburg, 1996) "... *engagement in intellectual pursuit...*", behels, kan dus meer in sulke opleidingsprogramme (op 'n hoër NKR-vlak) van toepassing wees.

6.3.3 Die aard van die werk waarvoor opleiding gedoen word

Die laaste aanbevole kriterium, naamlik die aard van die take verwant aan die opleiding of die doelwitte van die opleiding, is van toepassing op die positiewe korrelasie tussen *welgevalligheid* en praktiese opleidingsprestasie, soos gemeld in die ondersoek (Hipotese 1.4).

a. Verband tussen persoonlikheidsfaktore in opleiding en 'n beroep

Dit wil voorkom asof die rol wat persoonlikheidsfaktore in werks- of opleidingsprestasie speel, afhang van die faktore wat as belangrik vir daardie pos beskou word. Ten opsigte van die meeste beroepe is daar sekere persoonlikheidseienskappe wat een individu beter as 'n ander sal laat presteer in die beroep. Navorsing ten opsigte van leerlingverpleegsters het byvoorbeeld getoon dat suksesvolle leerders beter met mense oor die weg gekom het en dat hulle veeleisende emosionele situasies beter kon hanteer as die ander, sonder om moeg of ontsteld te raak (Spurgeon & Barwell, 1991).

In die huidige navorsing het die steekproef bestaan uit leerders wat 'n Huisbestuur-kursus bygewoon het. Volgens 'n tweerigting-klassifikasiemodel van

beroep, opgestel deur Roe (in Cook, 1991) is beroep in groepe ingedeel afhange van a) die domein waarin die beroep val (byvoorbeeld dienslewering; wetenskap; en kunste en vermaak) en b) die vlak van verantwoordelikheid wat met daardie pos gepaardgaan. Volgens hierdie uiteensetting word individuele terapeute byvoorbeeld op Vlak 1 van die dienslewering domein en algemene huiswerkers (die beroep waarvoor die leerders in die huidige navorsing opgelei is) op Vlak 5 van dieselfde kategorie ingedeel. 'n Huisbestuur-kursus kan dus gesien word as opleiding vir 'n beroep in dienslewering. Een van die vereistes wat gestel word aan mense in dienslewering, is die vermoë om effektief in 'n span te kan saamwerk (Judge & Higgins, 1999; Poppleton, 1991). Hierdie eienskap (samewerkende gedrag) is een van die subfaktore van *welgevalligheid* (De Raad & Schouwenburg, 1996; Judge & Higgins, 1999). Die verwagting is dus dat daar 'n positiewe korrelasie tussen die twee faktore sal wees. Dit is dan ook so bevestig: die faktor (*welgevalligheid*) wat 'n rol speel in die sukses van 'n algemene huiswerker, het 'n beduidend positiewe korrelasie getoon met praktiese opleidingsprestasie vir die beroep.

b. Welgevalligheid as mediator

Afgesien van die moontlike rol van *welgevalligheid* met betrekking tot praktiese opleidingsprestasie soos hierbo aangedui, kan 'n ander verklaring ook geleë wees in die rol wat hierdie eienskap in die opleidingsituasie, leerproses of die leeruitkoms, speel. In dié verband noem De Raad en Schouwenburg (1996) dat dit lyk asof al vyf die Groot Vyf-faktore oftewel fasette daarvan, 'n rol speel in leer en opvoeding, maar dat die verskil geleë is in die *mate waartoe* elke faktor 'n rol speel en die *manier waarop* daardie rol vervul word. Ten opsigte van die verband tussen *welgevalligheid* en leeruitkomste, postuleer De Raad en Schouwenburg (1996) dat dit moeilik is om 'n direkte verband tussen dié faktor (*welgevalligheid*) en leeruitkomste te vind, maar Messick (in De Raad, 1996, p. 198) gee 'n aanduiding van die moontlike rol wat *welgevalligheid* kan speel met sy postulasie dat:

These non-cognitive traits...may both serve as mediating or instrumental variables, either facilitative or disruptive, influencing level and rate of subject-matter learning; or as moderator or interactive variables determining differential responses, either qualitative or quantitative, to different aspects of instructional method or context; or as outcome variables reflective of educational goals

Die rol wat *welgevalligheid* op grond van bogenoemde in die leerproses speel, kan moontlik in 'n ander stadium of op 'n ander terrein in die leerproses as die res van die Groot Vyf-faktore van waarde wees – moontlik deur by te dra tot die interpersoonlike werksatmosfeer (ook in die opleidingsituasie) (De Raad, 1996). Knowles (1987) postuleer dat een van die faktore wat bydra tot 'n goeie leeratmosfeer, 'n klimaat van wedersydse vertroue en samewerking is. Nie net ten opsigte van die algemene opleidingsatmosfeer nie, maar ook ten opsigte van die individu self, kan die eienskappe onderliggend aan beide *welgevalligheid* en die teenpool, *antagonisme*, praktiese opleidingsprestasië beïnvloed. 'n Antagonistiese persoon is byvoorbeeld agterdogtig jeens ander, krities, hardkoppig, nie geneig om met ander saam te stem nie en het 'n eng uitkyk op die lewe (McCrae & Costa, 1987). Laasgenoemde is almal faktore wat daartoe bydra dat 'n antagonistiese persoon nie maklik sal toelaat dat iemand anders hom leer of aan hom voorskryf wat om te doen nie.

Daarteenoor kan dit wees dat die welgevallige persoon meer geneig is om ander se raad op te soek, daarna te luister en dit te vertrou (Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens & Gibson, 1999). In hierdie opsig het die meer welgevallige individu met sy vertrouende geaardheid 'n voordeel veral by lae-vlak kursusse waar die basiese beginsels van 'n studieterrein net aanvaar en geoefen moet word. 'n Voorbeeld hiervan is die geval waar ongeletterde persone die letters van die alfabet moet leer en basiese feite soos hoe 'n spesifieke letter (byvoorbeeld **a**) moet lyk of klink, net aanvaar en geoefen moet word. By latere kursusse waar, soos in Hoofstuk 2 uiteengesit, die vlak van leer meer ontwikkel is (sien Pedler se model van leer, in Pedler, 1974, p. 182), kan 'n meer kritiese ingesteldheid teenoor studiemateriaal nie teen die leerder tel nie, aangesien eie, onafhanklike navorsings-projekte so 'n

ingesteldheid vereis. Die moontlikheid bestaan dus dat hoe moeiliker 'n opleidingskursus raak ten opsigte van vlakke van leer, hoe kleiner die rol van *welgevalligheid*.

c. Welgevalligheid en teoretiese opleidingsprestasië

Die afwesigheid van 'n statisties beduidende verband tussen *welgevalligheid* en teoretiese opleidingsprestasië (sien Hipotese 2.4) kan moontlik toegeskryf word aan die feit dat bestudering van teoretiese materiaal onder normale omstandighede nie veel interpersoonlike vaardighede vereis nie. Die invloed van *welgevalligheid* as inter-persoonlike dimensie, blyk gevolglik in sodanige situasies nie van veel waarde te wees nie.

6.3.4 Neurotisme en opleidingsprestasië

Dit wil voorkom asof die rol wat *neurotisme* ten opsigte van praktiese en teoretiese opleidingsprestasië by VBOO-leerders speel, verskil. Resultate in dié verband word hieronder bespreek.

a. Neurotisme en praktiese opleidingsprestasië

Dit blyk uit die resultate van die ondersoek dat die invloed van *neurotisme* op interpersoonlike verhoudings nie so 'n groot rol gespeel het in praktiese opleidingsprestasië as wat verwag is nie. 'n Positiewe korrelasie het tussen die faktore voorgekom (Hipotese 1.5) wat moontlik toegeskryf kan word aan wat deur Aron en Aron (1994) beskryf word as die kromlynige verband tussen prestasië-effektiwiteit en 'n opwekkings (*arousal*) vlak. Die bevinding dat opwekking verband hou met prestasië en deur 'n grafiek in die vorm van 'n omgekeerde U voorgestel kan word, staan bekend as die Yerkes-Dodson-wet (Clark, 1999). Alvorens die wet verduidelik kan word, moet genoem word dat onsekerheid, senuagtigheid (Robbins, 1998), angstigtheid en gespannenheid (Kierstead, 1998) as subfaktore van *neurotisme* beskou word.

of gespannenheid (as subfaktore van *neurotisme*) wat deur die leerders in die huidige navorsing ervaar is, hou moontlik verband met die feit dat almal werkloos was ten tyde van die VBOO-opleidingsprogram. Die leerders se angstigheid kon hulle prestasie positief beïnvloed het deurdat hulle moontlik bekommerd was oor hulle werkloosheidstatus en bewus was daarvan dat hulle prestasie tydens die VBOO-kursus moontlik hulle kanse kon beïnvloed om ná voltooiing van die kursus, 'n werk te kry. Dié siening word ondersteun deur die uitkoms van 'n vraelys rakende gemotiveerdheid, wat deur al die leerders voltooi is. Een van die vrae wat gevra is, het gehandel oor of leerders verwag dat hierdie kursus hulle sal help om 'n werk te kry. Al die leerders het positief op hierdie vraag geantwoord. Die vlak van angstigheid het dus in dié geval 'n motiverende funksie gehad en daartoe gelei dat leerders gemotiveerd was om werksverwante take beter te bemeester en dat hulle beter aandag gegee het tydens die praktiese opleidingssessie en gevolglik beter presteer het.

b. Neurotisme en teoretiese opleidingsprestasie

Die afwesigheid van 'n statisties beduidende verband tussen *neurotisme* en teoretiese opleidingsprestasie (sien Hipotese 2.5) hou moontlik verband met die gestruktureerdheid van die VBOO-kursusmateriaal. Soos in Hoofstuk 2 bespreek, is Ellis *et al.* (in Williams *et al.*, 1997) van mening dat hoogs gestruktureerde materiaal min eise aan die individu stel ten opsigte van enkodering en gevolglik minder vatbaar is vir steurende invloede van emosionele versteurings. Aangesien VBOO-materiaal in die algemeen gestruktureerd behoort te wees (Nortjé, 2000), het dit moontlik tot die afwesigheid van 'n verband tussen *neurotisme* en teoretiese opleidingsprestasie tydens die ondersoek gelei.

6.4 AANBEVELINGS TEN OPSIGTE VAN TOEKOMSTIGE NAVORSING

Die navorsingsgebied wat handel oor die verband tussen opleidingsprestasie en persoonlikheid, is 'n area wat, vanweë verskeie faktore, nog baie ruimte vir ontwikkeling het. Hierdie faktore sluit in a) 'n gebrek aan data rakende navorsing oor die verband tussen opleidingsprestasie en persoonlikheid, en b) verskille in navorsingsbevindinge rakende boge-

noemde verband. Na aanleiding van die resultate van die huidige ondersoek, kan die volgende aanbevelings ten opsigte van toekomstige navorsing gemaak word:

- Verdere navorsing behoort met 'n groep VBOO-geletterdheidsleerders gedoen te word om vas te stel of prestasie in só 'n kursus ook met *welgevalligheid* verband hou, in welke geval die verband tussen opleidingsprestasie en *welgevalligheid* in die huidige navorsing dus nie soseer aan die vereistes betreffende 'n werk as 'n algemene huiswerker toegeskryf moet word nie, maar eie is aan leersituasies op laer vlakke van leer.
- Navorsing rakende die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie behoort ook gedoen te word in 'n opleidingsprogram wat op 'n hoër vlak van leer is (volgens Pedler se model van vlakke van leer in Pedler, 1974, p. 182) om vas te stel of die invloed van persoonlikheidseienskappe op prestasie van die moeilikheidsgraad van die opleidingsprogram afhang. Die rede vir laasgenoemde is dat die moontlikheid bestaan dat *welgevalligheid* nie so 'n groot rol speel by moeiliker afstandsonderrigprogramme as by makliker, meer gerigte pedagogiese programme nie.
- Aansluitend by die bespreking hierbo word aanbeveel dat 'n ondersoek spesifiek gedoen word na die verband tussen faktore soos *konsensieusheid* en opleidingsprestasie by afstandsonderrigprogramme. In die huidige navorsing is bevind dat *konsensieusheid* nie so 'n groot rol gespeel het in 'n gestruktureerde opleidingskursus waar leerders op 'n daaglikse basis direkte kontak met die opleier gehad het nie. Die moontlikheid moet veral ondersoek word dat, van die Groot Vyf-faktore, *konsensieusheid* veral, meer van toepassing is op afstandsonderrigprogramme.
- Dit is verder belangrik dat toekomstige navorsingsbevindinge en literatuur rakende die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasie, gekategoriseer behoort te word. Onderskeid moet getref word tussen teoretiese en praktiese opleidingsprestasie asook die aard en moeilikheidsgraad van kursusse wat by sodanige ondersoeke betrek word. In die huidige ondersoek is gepoog om data te kategoriseer op

grond van teoretiese en praktiese opleidingsprestasië. Persoonlikheid speel 'n belangrike rol in sukses, en kategoriserings kan ander navorsingsprojekte in dié verband vergemaklik en die oordrag van kennis na die industrie versnel sodat almal kan voordeel trek uit navorsing wat reeds gedoen is.

- In toekomstige navorsing rakende die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië by volwassenes, behoort die rol van IK toenemend afsonderlik van persoonlikheidsfaktore ondersoek te word. Die motivering hiervoor is bewyse van 'n korrelasie van 0,5 tussen IK en punte (Neisser, 1996). Verder was daar in die huidige ondersoek 'n beduidend positiewe verband tussen IK en beide praktiese en teoretiese opleidingsprestasië. IK beïnvloed dus beide dié opleidingsprestasiëkategorieë. Die invloed hiervan kan aan die hand van die *konsensieusheid* en *oopenheid vir ervaring* dimensies verduidelik word: hoewel daar nie in die literatuur na 'n moontlike verband tussen *konsensieusheid* en IK verwys word nie, is daar tog empiriese bewyse dat *oopenheid vir ervaring* wel matig met IK korreleer (De Fruyt in De Fruyt & Mervielde, 1996). Die afwesigheid van 'n verband tussen *oopenheid vir ervaring* en opleidingsprestasië in dié ondersoek en die voorkoms daarvan in ander navorsing (sien Barrick & Mount, 1991) kan dus moontlik aan 'n korrelasie tussen *oopenheid vir ervaring* en IK toegeskryf word en nie aan *oopenheid vir ervaring* as sodanig nie.
- Soos reeds genoem in Hoofstuk 3, is die Groot Vyf-faktore deur middel van faktorontledings geïdentifiseer. Elk van die faktore bestaan uit subfaktore. *Welgevalligheid* bestaan onder andere uit persoonlikheidsfaktore soos nederigheid, sagmoedigheid en vertroue in ander. Navorsing behoort gedoen te word om vas te stel of enige van die subfaktore van *welgevalligheid* 'n groter rol ten opsigte van praktiese opleidingsprestasië speel as ander. Navorsing soos die huidige behoort dus as 'n basis te dien vir ondersoeke waarin die rol van persoonlikheidsfaktore toenemend op 'n meer spesifieke vlak ondersoek word.
- 'n Ander navorsingsarea waarop gefokus behoort te word, is die rol van die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore ten opsigte van driedimensionele vaardigheidsopleiding van volwassenes. *Welgevalligheid* het te make met interpersoonlike samewerking. Vrae ontstaan dus rondom die mate waartoe hierdie faktor 'n invloed uitoefen op drie-

dimensionele vaardigheidsontwikkeling, waartydens vaardighede op 'n individuele basis aangeleer word met behulp van rekenaarprogramme. Sou die faktor dieselfde rol speel, of is dit net van toepassing op situasies waar opleiding saam met ander individue en in direkte kontak met 'n dosent ondergaan word? Die rol van die faktor (*welgevalligheid*) in sodanige opleidingsituasies behoort dus verder ondersoek te word.

- Tydens die ondersoek het die belangrikheid van nasionale eenheidstandaarde vir kursusse binne die NKR, na vore gekom. Die afwesigheid van 'n nasionale eenheidstandaard vir huisbestuur-kursusse hou nie net implikasies in vir die leerder ten opsigte van lewenslange leer nie, maar ook ten opsigte van gemotiveerdheid daarvoor. In gevalle waar 'n nasionale eenheidstandaard nie gereed is nie, is 'n groter mate van motivering deur die opleier nodig. Laasgenoemde is byvoorbeeld ter sprake in gevalle waar leerders tans met VBOO of ander kursusse waarvoor daar nog nie eenheidstandaarde bestaan nie, besig is en hulle dus nie krediete kan verwerf vir die tyd wat hulle tans aan opleiding bestee nie. Die afwesigheid van nasionale eenheidstandaarde hou ook, soos bespreek in Hoofstuk 2, implikasies vir ander gebiede in. Die noodsaaklikheid en die dringendheid vir die daarstelling van eenheidstandaarde vir kursusse in die 25 *SETA's*, word dus hierdeur uitgelig en derhalwe aanbeveel. Die opstel van eenheidstandaarde is ook belangrik in die opsig dat dit die veralgemening van navorsingsresultate na ander kursusse op grond van soortgelyke eenheidstandaarde moontlik sal maak.
- Na aanleiding van die verband tussen *welgevalligheid* en praktiese opleidingsprestasië by VBOO-leerders soos in die ondersoek verkry, asook verskille in voorkoms van navorsingsbevindinge ten opsigte van die verband tussen faktore soos *oophoud vir ervaring* en opleidingsprestasië, kan verdere moontlike navorsingsareas uitgewys word. Sodanige navorsingsmoontlikhede raak die sewe "vlakke van werk" of "loopbaanpaaie" soos aangedui deur Stamp (1993). Stamp (1993) is van mening dat daar tussen sewe vlakke van werk onderskei kan word op grond van onder andere verantwoordelikheid, doelwitte en temas onderliggend aan elke vlak. Werknemers op Vlak 1 dra byvoorbeeld by tot die wêreld van werk deur onder andere samewerkende en hulpverlenende gedrag teenoor medewerkers te toon. Dié samewerkende en hulpverlenende faktor hou verband met die *welgevalligheidsdimensie*. Die moontlikheid

behoort dus ondersoek te word of dieselfde persoonlikheidsfaktore wat 'n invloed op opleidingsprogramme vir volwassenes by laer vlakke van die NKR uitoefen, ook van toepassing is op laer "vlakke van werk". Sodanige navorsing sal heelwat bydra tot verbetering van organisasies se keuringsbatterye asook organisasieontwikkelingsprosesse.

6.5 IMPLIKASIES VAN DIE ONDERSOEK

Aangesien opleidingsprestasië volgens navorsers (Barrick & Mount, 1991; Beach, in Gerber *et al.*, 1995; Salgado, 1997) as 'n kriterium van werksprestasië beskou kan word, bring dit mee dat kennis rakende sukses in opleidingsprestasië op verskeie maniere aangewend kan word ten einde 'n verbetering in werksprestasië en winsgewendheid van 'n onderneming tot gevolg te hê. Bevindinge van die ondersoek hou veral implikasies in vir a) basiese volwasseneonderwys en -opleiding, b) vaardigheidsopleiding en ontwikkeling in die werksplek, c) personeelkeuring, asook d) organisasiekultuur.

6.5.1 VBOO

Die rol van *welgevalligheid* met betrekking tot VBOO is veral van toepassing op a) die wyse waarop VBOO-programme saamgestel word, b) funksie van opleiers in die opleidingsproses, asook c) die voorspelling van opleidingsprestasië.

a. VBOO-programontwerp

Die samestellers van VBOO-programme word ook geraak deur die bevindinge van die ondersoek. Samestellers van sodanige programme behoort te let op die belangrikheid van groepwerk wanneer hulle programme binne die riglyne van die NKR ontwikkel. Gegewe dat daar geen kernkurrikulum in die NKR is nie, kan die samestellers van programme kreatief te werk gaan ten opsigte van die inkorporering van groepwerk in hierdie programme.

b. Opleiers en fasiliteerders

VBOO-opleiers kan self ook inisiatief in VBOO-opleiding gebruik en spanwerk in praktiese opleidingsessies en in die algemeen op informele wyse aanwend om leerders te help om vaardighede vinniger en beter te bemeester. Beter en meer effektiewe vaardigheidsontwikkeling hou voordele in vir die werkloses in Suid-Afrika aangesien dit hulle 'n kans bied om werk te kry en hulle finansiële posisie te verbeter. Vaardigheidsontwikkeling in veral die Stellenbosch-area in die Wes-Kaap is van toepassing op Bejaardesorg, die Toerismebedryf, Kindersorg en Huishulpopleiding. Effektiewe VBOO-vaardigheidsontwikkeling hou dus implikasies in vir restaurante, hotelle, gastehuse, aftree-orde, pre-primêre skole asook individuele huishoudings en maatskappye (ABET Pilot Project, 1999). Beter vaardighede (in veral die Toerismeindustrie) en gevolglik die vermoë om beter diens te kan lewer, hou finansiële voordele in vir Suid-Afrika. Gegewe Suid-Afrika se gewildheid as toeristebestemming kan beter vaardigheidsopleiding nog meer toeriste lok en so bydra tot ekonomiese groei. Hierdeur sal meer werksgeleenthede geskep word.

c. Voorspelling van opleidingsprestasie

Bevindinge wat uit die huidige ondersoek rakende die verband tussen *welgevalligheid* en praktiese opleidingsprestasie voortspruit, kan ook aangewend word in die voorspelling van opleidingsprestasie van VBOO-volwassenes. 'n Groter mate van *welgevalligheid* by die individu hou verband met beter opleidingsprestasie en voorspellings kan dus op grond daarvan gemaak word. Toepassing van die bevindinge kan ook uitgebrei word na organisasies in die privaat- en openbare sektor.

6.5.2 Implikasies vir vaardigheidsopleiding in die werksplek

Die belangrikste implikasie van die resultate van die huidige navorsing het betrekking opleiding in die werksplek in die algemeen. Die VBOO-leerders in die ondersoek het 'n kursus gevolg waarin nie net teorie nie, maar ook bepaalde vaardighede aangeleer

is. Hierdie aanleer van nuwe vaardighede tydens die proses van opleiding, kan binne organisasies op verskeie maniere geskied. Opleiding kan byvoorbeeld geskied deur indiensopleiding in die vorm van afrigting, poswisseling, posinstruksieopleiding, assistentskappe, vakleerling-opleiding, internskap en dies meer (Gerber *et al.*, 1995). Resultate van die huidige ondersoek kan dus op meer as een opleidingsituasie in 'n organisasie van toepassing wees. Die waarde van die bevindinge kan aan die hand van 'n (opleidings-) voorbeeld uiteengesit word, naamlik die aanleer van nuwe tegnologiese vaardighede.

Tegnologie is een van die belangrikste faktore wat 'n invloed uitoefen op die hedendaagse besigheidswêreld. Wanneer organisasies nuwe tegnologie in gebruik neem, bring dit volgens Moorhead en Griffin (1998) mee dat werknemers nuwe vaardighede moet aanleer. Inligting ten opsigte van die rol wat *welgevalligheid* in praktiese opleidingsprestasie speel, kan werkgewers help om die proses van opleiding of leer te versnel en meer effektief te maak deur, byvoorbeeld, opleidingsprogramme (vir die aanleer van nuwe tegnologiese vaardighede) op te stel wat van groepswerk gebruik maak. Deur kennis te dra van die mate van *welgevalligheid* waaroor 'n individu beskik, kan bestuurders ook voorspellings maak ten opsigte van prestasie tydens sodanige opleiding. Beter prestasie in opleiding impliseer dat een persoon 'n funksie beter as 'n ander persoon verrig en dat hy of sy die taak beter bemeester het. Aangesien 'n werk uit verskillende take bestaan, sal 'n persoon wat beter vaar op individuele take uiteindelik beter vaar in sy werk, wat 'n totaliteit van die take vorm. Aangesien opleidingsprestasie een van drie werksprestasiekriteria is, kan werkgewers inligting ten opsigte van watter faktore opleidingsprestasie positief beïnvloed, gebruik in voorspellings rakende werksprestasie asook om te bepaal watter werknemers moontlik 'n voorsprong bo ander sal hê ten opsigte van opleidingsprestasie.

6.5.3 Implikasies vir opleidingsprogramme in die algemeen en organisasiekultuur

Opleidingsprogramme wat gebruik maak van spanwerk om vaardighede aan te leer, behoort ontwerp te word. Hierdie benadering hou implikasies in vir die opleidingsituasie aangesien dit sou vereis dat beide die leerder en opleier (persoon wat die leerder touwys maak) effektief in 'n span moet kan saamwerk. In die Westerse wêreld

fokus lande soos die Verenigde State van Amerika, Australië, Brittanje, Kanada, Nederland en Nieu-Seeland sterk op individualisme (Lustig & Koester, 1999). Sleutelwoorde binne 'n individualistiese kultuur is onafhanklikheid of outonomie, privaatheid en die self. Besluite word gevolglik gebaseer op wat goed is vir die individu en nie vir die groep nie (Lustig & Koester, 1999).

Die vraag wat ontstaan, is of daar nie meer klem gelê moet word op spanwerk in werksverband nie aangesien (praktiese) opleiding in 'n snel veranderende wêreld tog op 'n kontinue basis in die werksplek geskied. Dit word gevolglik aanbeveel dat die onderlinge persoonlikheidsfaktore waaruit *welgevalligheid* bestaan, byvoorbeeld samewerkende en hulpverlenende gedrag, in die werksplek aangemoedig behoort te word, aangesien dit kan lei tot beter prestasie in praktiese opleiding. Laasgenoemde kan meebring dat opleidingstyd verminder en die effektiwiteit van opleiding kan verhoog. Deur middel van meer effektiewe opleiding kan tyd afgestaan aan opleiding minder word en die werker gouer meer produktief raak. Aangesien wins binne 'n organisasie bepaal word deur die verhouding van insette (byvoorbeeld salarisse) tot uitsette (produktiwiteit), kan verhoogde produktiwiteit van werknemers tot meer winsgewendheid vir 'n onderneming lei. Daar behoort dus met aandag gekyk te word na die huidige navorsingsbevindinge en die implementering daarvan sover dit vaardigheidsopleiding en -ontwikkeling betref.

Afgesien van die bydrae wat die huidige ondersoek gelewer het ten opsigte van vaardigheidsontwikkeling, hou dit ook implekasies in vir psigometrika en kruis-kulturele navorsing.

6.5.4 Psigometrika en kruis-kulturele navorsing

In die ondersoek na die verband tussen persoonlikheid en opleidingsprestasië by VBOO-leerders is gepoog om 'n bydrae te maak op die gebied van die psigometrika in Suid-Afrika. Dit is veral Suid-Afrika se diverse bevolkingsamestelling wat uitdagings bied ten opsigte van die gebruik van psigometriese toetse (Taylor & Boeyens, 1991). In die huidige navorsing is die FF-NPQ (persoonlikheidstoets) en die RSPM (kognitieweredeneervermoë toets) in 'n groot mate suksesvol op twee heterogene

groepe wat betref kultuur, bevolkingsgroep, ras en taal (bruines en swartes), toegepas. Dit kan beskou word as 'n belangrike stap in die psigometrika in SA, aangesien daar dikwels tydens werwings- en keuringsaksies van psigometriese toetsing gebruik gemaak word. Deur die FF-NPQ in Suid-Afrika te gebruik kan dieselfde persoonlikheidstoets op mense van verskillende tale, kulture asook ouderdomsgroepe toegepas word sonder dat taal 'n stuikelblok hoef te wees. Verskille in opvoedkundige kwalifikasies sal ook nie 'n invloed uitoefen op die toepassing van die toets nie, aangesien die toets nieverbaal is. Sover bekend is dit die eerste keer dat hierdie toets op 'n steekproef uit die Suid-Afrikaanse bevolking toegepas is.

Implikasies van die navorsing is egter nie net beperk tot die bogenoemde nie. In die verloop van die ondersoek is 'n bydrae ook gelewer tot gemeenskapsontwikkeling.

6.5.5 Gemeenskapsontwikkeling

Die Suid-Afrikaanse regering beskou die rol van vrywillige diens aan die gemeenskap as so belangrik dat 2001 tot die Jaar van die Vrywilliger verklaar is. Gegewe die feit dat toetslinge in die huidige ondersoek uit histories agtergeblewe gemeenskappe afkomstig was, is 'n gratis opsomming van die resultate van hulle voltooide persoonlikheidsvraelyste aan elke toetsling verskaf. Leerders is ook voorsien van 'n brosjure met voorbeelde van ontspanningsoefeninge asook inligting oor effektiewe tydsbestuur en beplanning wat hulle kan help in moontlike verdere navorsing.

6.6 BEPERKINGE VAN DIE ONDERSOEK

6.6.1 Steekproefgrootte

Een van die beperkinge van die navorsing was geleë in die grootte van die steekproef ($N=82$). Hierdie steekproefgrootte spruit indirek voort uit die gebrek aan 'n kernkurrikulum binne die NKR. Vanweë die uitkomsgebaseerde aard van die NKR staan dit VBOO-verskaffers vry om hulle eie (VBOO) programme te ontwerp met in ag-neming van die twaalf kritieke uitkomst. VBOO-leerders kan dus aan verskillende programme en opleidingsituasies blootgestel word. Verskille

(byvoorbeeld in opvoeding of fasiliteite) kan tot verskille in leerders se uiteindelijke prestasie lei wat dan nie aan persoonlikheidsverskille toegeskryf kan word nie. Leerdergetalle in VBOO-programme in die gemeenskap is ook beperk en leerders woon kursusse meestal op 'n deeltydse of na-urebasis by. Die grootste moontlike beskikbare VBOO-groep leerders wat dieselfde kursus volg, naamlik uit 82 leerders, is gevolglik by die navorsing betrek. Die veralgemeenbaarheid en geldigheid van die resultate sou egter beter kon wees indien 'n groter steekproef gebruik is.

6.6.2 Groot Vyf as klassifikasieraamwerk

'n Verdere beperking van die navorsing is geleë in die omvattendheid van die Groot Vyf-faktore. Hoewel die omvattendheid daarvan een van die Groot Vyf-model se sterktes is (McCrae & John, 1991) hou dit egter ook sekere beperkinge in vir navorsingstudies waarin die Groot Vyf aangewend word. Die omvattendheid van die model dui juis daarop dat daar onderlinge verbande tussen die faktore kan wees wat die uitkoms van korrelasiekoëffisiënte in regressievergelykings kan beïnvloed. 'n Voorbeeld hiervan is die sterk korrelasie wat *oopheid vir ervaring* en *konsensieusheid* (en tot 'n mindere mate *welgevalligheid*) met faktor 1 tydens die faktor-ontleding getoon het. Die model behoort dus slegs gebruik te word volgens een van sy sterktes, naamlik as basis vir stelselmatige ondersoeke van persoonlikheid en ander verskynsels" (McCrae & John, 1991). Ondersoeke in meer besonderhede behoort te volg op sodanige navorsing waar die Groot Vyf-model as basis gebruik is. In dié navorsing behoort die rol van afsonderlike persoonlikheidseienskappe (van die Groot Vyf) op opleidingsprestasie van naderby beskou te word.

6.7 SAMEVATTING

Menslike hulpbronne bly, ten spyte van die industriële revolusie en vooruitgang op tegnologiese gebied, een van die belangrikste bates van enige moderne organisasie. Navorsing rakende meer optimale benutting van dié hulpbronne behoort dus aandag te geniet. In hierdie opsig is 'n ondersoek gedoen na die verband tussen die Groot Vyf-persoonlikheidsfaktore en praktiese en teoretiese opleidingprestasie by VBOO-volwassenes. Daar is onder andere verwys na die belangrikheid van menslikehulp-

bronontwikkeling, volwasseneopleiding en VBOO as boustene van politieke, ekonomiese en sosiale ontwikkeling. Die rol van persoonlikheid as bepalende faktor in opleidingsprestasië (as kriterium van algemene werksprestasië), is ook bespreek. Sodanige bespreking het daarop gedui dat faktore soos *konsensieusheid* en *oopheid vir ervaring* meestal as geldige kriteria vir opleidingsprestasië beskou kan word – 'n bevinding wat nie deur die resultate van dié ondersoek bevestig kon word nie. Ten opsigte van praktiese opleidingsprestasië is bevind dat, benewens IK, *welgevalligheid* ook 'n belangrike voorspeller was. Die resultate dui ook daarop dat die ontwikkeling van die kritieke uitkomst, soos vereis deur SAKO, weldeurdag was. Een van die kritieke uitkomst waarop SAKO vir opleidingsprogramme binne die NKR aandring, is dat "die leerder effektief binne 'n groep, span, organisasie of gemeenskap moet kan werk" (Lategan, 1999, p. 31). Samewerkende gedrag as faktor van *welgevalligheid* blyk wel, na aanleiding van die huidige ondersoek, 'n bepalende rol te speel ten opsigte van praktiese opleidingsprestasië by veral VBOO-leerders.

In die kategorie wat handel het oor teoretiese opleidingsprestasië is geen geldige voorspellers behalwe IK vermeld nie. Oor die algemeen het resultate getoon dat persoonlikheidsfaktore nie so 'n groot rol by minder komplekse opleidingsprogramme vir volwassenes (soos VBOO) speel as wat verwag is nie. Die resultate is bespreek aan die hand van organisasies se behoeftes ten opsigte van hulle menslike hulpbronne en aanbevelings is gemaak ten opsigte van toekomstige navorsing op dié gebied. Dit wil voorkom asof daar tydens keuringsprosesse vir beroepe wat minder komplekse vlakke van leer en vaardigheidsopleiding behels, eerder op vereiste vaardighede as persoonlikheid gefokus moet word. Die invloed van *welgevalligheid* op praktiese opleidingsprestasië, soos getoon in die ondersoek, moet egter nie geïgnoreer word nie. Dié eienskap kan benut word tydens vaardigheidsopleiding van volwassenes in werks- en veral VBOO-verband. Kennis kan veral aangewend word in die verbetering van opleidingsprestasië by beroepe wat minder kompleks ten opsigte van vlakke van leer (Pedler se model in Pedler, 1974, p. 182) en resorteer op laer vlakke van die NKR. Na aanleiding van huidige bevindinge behoort sodanige opleidingsprogramme, asook dienslewingsberoep, meer van groepswerk gebruik te maak.

In die huidige ondersoek is gepoog om 'n bydrae ten opsigte van vraagstukke rondom verbeterde opleiding van volwassenes te lewer ten einde ekonomiese en sosiale ontwikkeling in Suid-Afrika te verbeter. Die hoop word uitgespreek dat die navorsingsresultate sal dien as aanmoediging tot verdere navorsing rakende die invloed van persoonlikheid op menslikehulpbronontwikkeling en veral volwasseneopleiding in Suid-Afrika.

VERWYSINGSLYS

- Aansoekvorm vir die aanbieding van kort kursus. (2002). Universiteit van Potchefstroom. Onttrek 21 November 2002 van "World Wide Web": <http://www.puk.ac.za/baswww/Dokumente/ProgramOntw/Aansoekv.doc>.
- ABET Pilot Project: Courses offered at Bergzicht (1999). Inligtingsbrochure uitgereik deur Bergzicht Opleidingsentrum, Stellenbosch. p. 1-2.
- Allie, N. (1997). Redressing inequality in ETD: This is one of the biggest and most positive opportunities on offer. Salut, 4, 30.
- Antonioni, D. (1998). Relationship between the Big Five personality factors and Conflict Management Styles. International Journal of Conflict Management, 9(4), 336-356.
- Aryeetey, E., Court, J., Nissanke, M. & Weder, B. (Oktober 1998). Report from expert consultative meetings organized by the United Nations University and the African Economic Research Consortium: Strengthening Africa's Participation in the Global Economy. Onttrek 24 Januarie 2002 van "World Wide Web": <http://www.unu.edu/afri-ca/sps-2.html>.
- Aron, A. & Aron, E.N. (1994). Statistics for Psychology. New Jersey: Prentice-Hall.
- Babbie, E., Mouton, J., Vorster, P. & Prozesky, B. (2001). The Practice of Social Research. Oxford: Oxford University Press.
- Balk, J. & Dudzik, J. (2001). Effects of Conscientiousness on Academic Success. Paper delivered at the 36th Annual Minnesota Undergraduate Psychology Conference. Onttrek 9 September 2002 van "World Wide Web": <http://www.hamline.edu/cla/academic/psychology/mupc/poster230pm.htm>.
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance. A meta-analysis. Personnel Psychology, 44(1), 1-27.
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1993). Autonomy as Moderator of the Relationships Between the Big Five Personality Dimensions and Job Performance. Journal of Applied Psychology, 79(1), 111-118.

- Barrick, M.R., Mount, M.K. & Judge (2001). Personality and Performance in the New Millennium: What do we know and where do we go next. Onttrek 6 Junie 2002 van "World Wide Web": (http://www.bus.msu.edu/mgt/barrick/PAPER_FFM_Personality_Dimensions.htm).
- Bee, H.L. (1996). The journey of Adulthood. (3rd Ed). New Jersey: Prentice Hall.
- Benbow, C.P. & Minor, L.L. (1990). Cognitive Profiles of Verbally and Mathematically Precocious Students: Davidson Institute for Talent Development. Onttrek 18 September 2002 van "World Wide Web": <http://print.ditd.org/floater=68.html>.
- Big Five Personality Factors & Illustrative Adjectives. (2001) Onttrek 10 Desember 2001 van "World Wide Web": <http://www.fmarion.edu/~personality/corr/big5/traits.htm>.
- Big Five Personality Factors. (2001). Onttrek 12 Junie 2001 van "World Wide Web": <http://www.carleton.ca/~tpychyl/01138/BigFive.html>.
- Biner, P. & Dean, R.S. (2000). Distance Education Resource Centre: Profiling the successful tele-education student. Onttrek 25 Junie 2001 van "World Wide Web": http://www.waltoncollege.uark.edu/disted/profilingthe_successful_tele.htm.
- Boekaerts, M. (1996). Personality and the psychology of learning. European Journal of Personality, 10, 377-404.
- Brand, A. (2001). Gemeenskaps-Projek vir Volwasse Geletterdheid in die Boland bekend gestel. Departement Gedesentraliseerde Onderwys (Boland Kollege), p. 1.
- Brand, A. & Coetzee, A. (2001). Volwasse Geletterdheidsprojek vir die Boland. Departement Gedesentraliseerde Onderwys: Boland Kollege & ABET Wes-Kaapse Onderwys Departement, p. 1-16.
- Brand, A. & Redelinghuys, J. (2001). ABET-Programme vir die Korporatiewe Mark. Departement Gedesentraliseerde Onderwys (Boland Kollege), p. 1-14.
- Caligiuri, P.M. (2000). The Big Five personality characteristics as predictors of expatriates' desires to terminate the assignment and supervisor-rated performance. Personnel Psychology, 53(1), 67-89.

- Cattell, R.B. (1950). Personality. New York: McGraw-Hill.
- Cazabon, M., Lambert, W.E. & Hall, G. (1993). Two-Way Bilingual Education: A Progress Report on the Amigos Program. Santa Cruz, CA: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Onttrek 12 September 2002 van "World Wide Web": <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdsl/rr7/index.htm>.
- Church, A.T. (2000). Culture and Personality: Toward an Integrated Cultural Traits Psychology. Journal of Personality, 68(4), 651-691.
- Church, A.T. & Lonner, W.J. (1998). The Cross-Cultural perspective in the study of personality: Rationale and Current Research. Journal of Cross-Cultural Psychology, 29(1), 32-62.
- Clark, D. (1999). Yerkes-Dodson-Law – Arousal. Onttrek 12 September 2002 van "World Wide Web": <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/history/arousal.html>.
- Cook, M. (1991). Selection of Operatives, Manual, Casual and Seasonal Workers. In P. Herriot (Ed). Assessment and Selection in Organizations: Methods and Practice for Recruitment and Appraisal. (pp. 500-510) Chichester: John-Wiley.
- Cortina, J.M. & Doherty, M.L. (1992). The Big Five personality factors in the IPI and MMPI. Personnel Psychology, 45(1), 119-141.
- Cronbach, L.J. (1960). Essentials of Psychological Testing. (2nd Ed). New York: Harper.
- Cross, K.P. (1981). Adults as learners. San Fransisco: Jossey Bass.
- De Fruyt, F. & Mervielde, I. (1996). Personality and Interests as Predictors of Educational Streaming and Achievement. European Journal of Personality, 10, 405-425.
- De Raad, B. (1996). Personality traits in learning and education. European Journal of Personality, 10, 185-200.
- De Raad, B. & Schouwenburg, H. (1996). Personality in Learning and Education: a Review. European Journal of Personality, 10, 303-336.
- Detterman, D.K. & Thompson, L.A. (1997). What is so special about Special Education? American Psychologist, 52(10), 1082-1090.

- Dollinger, S.J. & Orf, L.A. (1991). Personality and Performance in "Personality": Conscientiousness and Openness. Journal of Research in Personality, 25, 276-284
- Doyle, C. & Weale, M. (1994). Education, externalities, fertility and economic growth. Education Economics, 2(2), 129-159.
- Dunn, W.S., Ones, S., Mount, M.K. & Barrick, M.R. (1995). Relative Importance of Personality and General Mental Ability in Manager's Judgement of Applicant Applications. Journal of Applied Psychology, 80(4), 500-509.
- Eckland, B.K. (1971). Social Class structure and the genetic basis of intelligence. In R. Cancro (Ed), Intelligence: genetic and environmental influences. (pp. 65–76) New York: Grune & Stratton.
- Education. (2001). Onttrek 12 Junie 2002 van "World Wide Web": <http://www.gov.za/year-book/2001/education.html>.
- Edwards, R., Hanson, A. & Raggat, P. (1996). Boundaries of Adult Learning. London: Routledge Open University Press.
- Engvik, H. (1999). Therapeutic Popularity and Personality: Association between peer therapist nominations and the "Big Five" Personality Factors. Scandinavian Journal of Psychology, 40, 261-267.
- Eysenck, H. (1947). Dimensions of Personality. London: Hunt, Barnard & Co.
- Five-Factor Model (2001). Onttrek 6 Desember 2001 van "World Wide Web": <http://www.fmarion.edu/~personality/corr/big5the.htm>.
- Five Personality Factors and Employee Success (1998). Onttrek 4 Junie 2002 van "World Wide Web": http://www.hrzone.com/articles/five_personality.html.
- Foley, K. C., Reed, P. S., Mutran, E. J., De Vellis, R. F. (2002). Measurement adequacy of the CES-D among a sample of older African-Americans. Psychiatry Research, 109(1), 61-69.
- Gerber, P.D., Nel, P.S. & Van Dyk, P.S. (1995). Menslike Hulpbron Bestuur (3^{de} Uitgawe). Halfweghuis: Southern Boekuitgewers.

- Ghiselle, E.E. (1973). The Validity of Aptitude Tests in Personnel Selection, Personnel Psychology, 26, 461-477.
- Goldberg, L. (1990). An Alternative "Description of Personality": The Big-Five Factor Structure. Journal of Personality and Social Psychology, 59(6), 1216-1229.
- Graziano, W.G. & Eisenberg, N. (1997). Agreeableness: A Dimension of Personality. In S. Briggs, R. Hogan & J. Johnson (Eds), Handbook of Personality Psychology. (pp.795-823). San Diego, California: Academic Press.
- Green, R.G. (1976). Personality: the Skein of Behaviour. St. Louis Mo: Mosby.
- Greenfield, P.M. (1997). You can't take it with you: Why Ability assessments don't cross cultures. American Psychologist, 52(10), 1115-1124.
- Heaven, P.C.L. & Pretorius, A. (1998). Personality Structure among Black and White South Africans. Journal of Social Psychology, 138(5), 664-666.
- Hogan, R. & Ones, D.S. (1997). Conscientiousness and Intergrity at Work. In R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (Eds), Handbook of Personality Psychology, (pp. 849-870). San Diego, California: Academic Press.
- Holt, R.R. (1971). Assessing Personality. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- How assessment fits into legislation. (2000). Assessment College of South Africa (Pty) Ltd. Onttrek 2 Junie 2002 van "World Wide Web": <http://www.assess.co.za/AssessContext/Default.asp>.
- Howe, M.J.A. (1977). Adult Learning, Psychological Research and Applications. Chichester: Wiley.
- Human Sciences Research Council (HSRC) Test Catalogue (1999/2000). Psychological and Proficiency Tests. Pretoria: HSRC.
- Hurtz, G.M. & Donovan, J.J. (2000). Personality and Job Performance: The Big Five Revisited. Journal of Applied Psychology, 85(6), 869-879.

- Jackson, L.A. & Gerhard, D.A.(1996). Diurnal Types, the "Big Five" Personality Factors, and other personal characteristics. Journal of Social Behavior and Personality, 11(2), 273-284.
- Jang, K.L., Livesley, W.I. & Vernon, P.A. (1996). Heritability of the Big Five Personality Dimensions and Their Facets: A Twin Study. Journal of Personality, 64(3), 577-591.
- Jensen, A.R. (1980). Bias in Metal Testing. London: Methuen.
- Judge, T.A. & Higgins, C.A. (1999). The Big Five Personality Traits, General Mental Ability and Careers success across the life span. Personnel Psychology, 52(3), 621-653.
- Judge, T. A., Higgins, C. Thoresen, C. J., Barrick, M. R. (1999). The Big Five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. Personnel Psychology. 52, 621-652
- Kaplan, R.M. & Saccuzo, D.P. (1997). Psychological Testing: Principles, Applications and Issues. (4th Ed). California: Brooks/Cole.
- Katigbak, M.S., Church, A.T. & Akamine, T.X. (1996). Cross-Cultural Generalizability of Personality Dimensions: Relating Indigenous and Imported Dimensions in Two Cultures. Journal of Personality and Social Psychology, 70(1), 99-114.
- Khumalo, B.A. (24 May 2000). South Africa's World Competitiveness Rating – and how it can be improved. Public Lecture: University of Stellenbosch, Stellenbosch.
- Kierstead, J. (1998). Personality and Job Performance: A Research Overview. Research Directorate: Policy, Research and Communications Branch: Public Service Commission of Canada. Onttrek 3 September 2002 van "World Wide Web": http://www.psc-cfp.gc.ca/research/personnel/personality_e.htm.
- Kilfoil, W. (1999). The comfort zone stops here: OBE, the NQF and higher education. Onttrek 2 Junie 2002 van "World Wide Web": <http://www.unisa.ac.za/dept/press/scrutiny/scr41-99.html>.
- Kleiman, L.S. & Gordon, M.E. (1986). An Examination of the Relationship between Police Training Academy Performance and Job Performance. Journal of Police Science and Administration, 14(4), 290-297.

- Knowles, M.S. (1987). Adult Learning. In R.L. Craig (Ed), Training and Development Handbook. (3rd Ed) (pp.170-179) New York: McGraw-Hill.
- Kotzé, J.C. (1993). In their shoes: Understanding Black South Africans through their experiences in life. Kenwyn: Juta & Co.
- Kourantas, S. & Jordaan, Y. (2001). The attitude of South African Retailers toward telemarketing. Bestuursdinamika, 10(1), 21-46.
- Kraak, A. (2000). Changing modes: A Brief overview of the "Mode 2" Knowledge Debate and Its Impact on the South African Policy Formulation. In A. Kraak (Ed) (pp. 1-37) Changing Modes: New Knowledge Production and its implications for Higher Education in South Africa. Pretoria: HSRC.
- Kulutbanis, M. (September 1999). No Quick Fix: A no-nonsense approach to outcomes/competency-based assessment and training. People Dynamics. 20-26.
- Lanyon, R.I. & Goodsten, L.D. (1997). Personality Assessment (3rd Ed). New York: Wiley.
- Lategan, A. (1999). HRD Legislation. In M. Meyer (Ed), Managing Human Resources Development: An Outcomes-based approach. (pp. 17-61). Durban: Butterworth.
- Lei, H. & Skinner, H.A. (1982). What difference does language make? Structural analysis of the personality research form. Multivariate Behavioral Research. 17, 33-46.
- Lounsbury, J.W., Tatum, H.E., Chambers, W., Owens, K.S. & Gibson, L.W. (1999). An Investigation of Career Decidedness in Relation to 'Big Five' Personality Constructs and Life Satisfaction. College Student Journal, 33(4), 646-652.
- Lustig, M.W. & Koester, J. (1999). Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures. New York: Longman.
- MacDonald, K. (1998). Evolution, Culture, and the Five-Factor Model. Journal of Cross Cultural Psychology, 29(1), 119-149.
- Mathe, K. (2001, Oktober 5). Is anybody out there listening to the learners? Mail & Guardian, p. 10.

- Manifesto on values, Education and Democracy. (2002). Onttrek 12 Junie 2002 van "World Wide Web": <http://www.grobler.co.za/wchsa/Edmanifesto.doc>.
- Mbeki, T. (31 Desember 2001). President's New Year's Public Address. SABC2.
- Mbeki, T. (2002). President's Address on the Occasion of Year 90 of the African National Congress. Onttrek 8 Januarie 2002 van "World Wide Web": <http://www.anc.org.za/anc/docs/90th/index.html>.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (Jr) (1985). Updating Norman's "Adequate Taxonomy": Intelligence and Personality Dimensions in Natural Language and in Questionnaires. Journal of Personality and Social Psychology, 49(3), 710-721.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1987). Validation of the Five Factor model of personality across instruments and observers. Journal of Personality & Social Psychology, 52(1), 81-90.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (Jnr) (1993). Folk concepts, Natural Language, and Psychological Constructs: The California Psychological Inventory and the Five – Factor Model. Journal of Personality, 61(1), 1-24.
- McCrae, R.R. & Costa, P.T. (1997). Conceptions and Correlations of Openness to Experience. In S. Briggs, R. Hogan & J. Johnson (Eds), Handbook of Personality Psychology. (pp. 825-847). San Diego, California: Academic Press.
- McCrae, R.R. & John, O.P. (1991). An Introduction to the Five-Factor Model and Its Applications. Journal of Personality, 60(2), 175-215.
- McHenry, J.J., Hough, L.M., Toquam, J.L., Hanson, M.A. & Ashworth, S. (1990). Project A validity results: The relationship between predictor and criterion domains. Personnel Psychology. 43, 335-351.
- McKinzey, R.K., Podd, M.H., Krehbiel, M.A. & Raven, J. (1999). Brief report. Detection of malingering on Raven's Standard Progressive Matrices: A cross-validation. British Journal of Clinical Psychology. 38, 435-439.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. (1999). Learning in adulthood: A comprehensive guide. (2nd Ed). San Fransisco, California: Jossey-Bass.

- Meyer, M. (1999). Managing Human Resources Development: An Outcomes-based Approach. Durban: Butterworth.
- Miller, C.B. (2002). A Discussion on Performance Anxiety. Onttrek 12 September 2002 van "World Wide Web": http://www.mostlywind.co.uk/performance_anxiety.html.
- Moorhead, G. & Griffin, R.W. (1998). Organizational Behavior: Managing People and Organizations. (5th Ed). Boston: Houghton Mifflin.
- Mount, M.K. & Barrick, M.R. (1998). Five Reasons why the "Big Five" article has been frequently cited. Personnel Psychology, 51(4), 849-858.
- Muller, J. (2000). What knowledge is of most worth for the Millennial Citizen. In A. Kraak (Ed). Changing Modes: New knowledge production and its implications for higher education in South Africa. Pretoria: HSRC.
- National Qualifications Framework: What is the South African Qualifications Authority? (2002a). Onttrek 2 Junie 2002 van "World Wide Web": <http://www.saqa.org.za/about/aboutmain.htm>.
- National Qualifications Framework: How did the NQF come into being? (2002b). Onttrek 2 Junie 2002 van "World Wide Web": <http://www.saqa.org.za/about/docs/nqfhistory.htm>
- Neisser, U. (1996). Intelligence: Knowns & Unknowns. American Psychologist, 51(2), 77-101.
- Neuman, G.A., Wagner, S.H. & Christiansen, N.D. (1999). The relationship between work-team personality composition and the job performance of teams. Group and Organisation Management, 4(1), 28-46.
- Nunnally, J. C. & Bernstein, I. H. (1994). Psychometric Theory. (3rd Ed) New York: McGraw-Hill.
- Ones, D.S. & Mount, M.K. (1994). Personality and job performance: A critique of the Tett, Jackson and Rothstein (1991) – meta-analysis. Personnel Psychology, 47(1), 147-157.
- Paunonen, S.V., Jackson, D.N. & Keinonen, M. (1990). The Structured Nonverbal Assessment of Personality. Journal of Personality, 58(3), 481-501.

- Paunonen, S.V., Jackson, D.N., Forsterling, F. & Trzebinski, J. (1992). Personality Structure Across Cultures: A multi-method Evaluation. Journal of Personality and Social Psychology, 62(3), 447–456.
- Paunonen, S., Ashton, M.C. & Jackson, D.N. (2001). Nonverbal Assessment of the Big Five Personality Factors. European Journal of Personality, 15, 3-18.
- Pedler, M. (1974). Learning in Management Education. Journal of European Training, 3(3), 182-195.
- Piedmont, R.L., McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1991). Adjective Check List scales and the five-factor model. Journal of Personality and Social Psychology, 60(4), 630-2637.
- Piedmont, R.L. & Weinstein, H.P. (1994). Predicting Supervisor ratings of job performance using the NEO personality inventory. Journal of Psychology, 128(3), 255-266.
- Poppleton, S.E. (1991). Service Occupations. In P. Herriot (Ed). Assessment and Selection in Organizations: Methods and Practice for Recruitment and Appraisal. (pp. 543–546) Chichester: John Wiley.
- Roberts, G. (1997). Recruitment & Selection: A Competency Approach. Wiltshire: Cromwell Press.
- Robbins, S.R. (1998). Organizational Behavior, Concepts, Controversies, Applications. New Jersey: Prentice-Hall.
- Robertson, I.T., Baron, H., Gibbons, P., Maciver, R. & Nyfield, G. (2000). Conscientiousness and Managerial Performance. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 73(2), 171-181.
- Salgado, J.F. (1997). Big Five and Job Performance. Journal of Applied Psychology, 82(1), 30-43.
- SAKO en die NKR (1997) Suid-Afrikaanse Kwalifikasie-Owerheid (SAQA) en die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NQF). Buro vir Akademiese Steundienste. Onttrek 12 Junie 2002 van "World Wide Web": <http://www.puk.ac.za/baswww/doks/nkr.html>.

- Saucier, G. (1992). Benchmarks: Integrating Affective and Interpersonal Circles with the Big-Five Personality Factors. Journal of Personality and Social Psychology, 62(6), 1025-1035.
- Saucier, G. & Ostendorf, F (1999). Hierarchical Subcomponents of the Big Five Personality Factors: A Cross Language replication. Journal of Personality and Social Psychology, 76, 613-627.
- Schouwenburg, H. & Kossowska, M. (1996) Learning styles: Differential effects of self-control and deep-level information processing on academic achievement. Onttrek 12 September 2002 van "World Wide Web": <http://www-dsz.service.rug.nl/bss/so/topics/research/gent4.htm>.
- Suid-Afrika. (1997). Policy Document on Adult Basic Education and Training. Pretoria: Government Printer.
- Suid-Afrika. (2000). Government Gazette. Vol. 426. Pretoria: Government Printer.
- Suid-Afrika. (2001). Education. Onttrek 12 Junie 2002 van "World Wide Web": <http://www.gov.za/yearbook/2001/education.html>.
- Spurgeon, P. & Barwell, F. (1991). Caring Occupations. In P. Herriot (Ed). Assessment and Selection in Organizations: Methods and Practice for Recruitment and Appraisal. (pp. 577–592). Chichester: John Wiley.
- Stone, R., Wong, G. & Lo, S. (2000). English in Hong Kong: A Preliminary study of the ACER Word Knowledge Test – Form and the Raven's Standard Progressive Matrices as indicators of verbal reasoning ability and abstract reasoning ability among Hong Kong university students. Educational Research, 42(3), 330-336.
- Stamp, G. (1993). The Essence of Levels of Work. BLOSS: Southern Africa. pp. 1-30.
- Taylor, T.R. & Boeyens, J.C.A. (1991). The comparability of the scores of black and whites on the South African Personality Questionnaire: An exploratory study. South African Journal of Psychology, 21(1), 1-11.
- Tett, R.P., Jackson, D.N. & Rothstein, M. (1991). Personality measures as predictors of Job Performance: a meta-analytic review. Personnel Psychology, 44, 703–742.

- Theron, S. & Mostert, C. (2001). Psychometric Tests and predictors of Performance in the training of Black apprentices. Artikel aangebied by die jaarlikse kongres van die Vereeniging vir Bedryfsielkundiges van Suid-Afrika, Pretoria.
- Thumboo, J., Feng, P. H., Soh, C. H., Boey, M. L., Thio, S.T., Fong, K. Y. (2000). Validation of the Medical Outcomes Study Family and Marital Functioning Measures in patients with SLE. Lupus, 9(9), 702-708.
- Valla, V. (2000). An Evaluation of impact of the Bergzicht Training Centre. ARC Consulting.
- Van der Walt, H.S., Meiring, D., Rothman, S. & Barrick, M.R. (2002). Meta-analysis of the relationship between personality measurements and job performance in South Africa. Artikel aangebied by die jaarlikse kongres van die Vereeniging van Bedryfsielkundiges van Suid-Afrika in Pretoria. Onttrek 5 Julie 2002 van "World Wide Web": [http://www.siopsa.org.za/2002Presentations/meiring%20vd walt%20et%20al.doc](http://www.siopsa.org.za/2002Presentations/meiring%20vd%20walt%20et%20al.doc).
- Van Dyk, P.S., Nel, P.S., Zoedolf, P.V. & Haasbroek, G.D. (1997). Training Management: a multidisciplinary approach to human resources development in South Africa. (2nd Ed). Halfway House: Thomson.
- Van Niekerk, R. (1984). Die verband tussen prestasie op die NB-groeptoets en die "Ravens Standard Progressive Matrices" by Kleurlinge in sekondêre skole. Ongepubliseerde magister tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Walters, S. (1997). Globalization, Adult Education and Training: Impact & Issues. London: Zed.
- Watson, D. & Clark, L.A. (1997). Extraversion and its positive Emotional Core. In R. Hogan, J. Johnson & S.R. Briggs (Ed). Handbook of Personality Psychology. (pp. 767–793). San Diego: Academic Press.
- Wholesale & Retail Seta Qualifications 2000: National Qualifications Framework (2000). Onttrek 3 Julie 2002 van "World Wide Web": <http://www.Wrseta.org.za/govdocs/misc/curr2005.html>.

- Williams, J.M.G., Watts, F.N., MacLeod, C. & Mathews, A. (1997). Cognitive Psychology and Emotional Disorders. (2nd Ed). John Wiley & Sons. Chichester.
- Wolfson, R. & Lancaster, K. (1999). Evaluation and Assessment. In M. Meyer (Ed). Managing Human Resources Development: An Outcomes-based approach. Durban: Butterworth
- Wyngaard, J. W. C. (2000). 'n Vergelyking van die resultate tussen die Murphy-Meisgeier type indicator for children en die Murphy-Meisgeier type indicator for children-revised op 'n groep tweedetaal-leerders. Ongepubliseerde magister tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Yellen, S. B., Cella, D. F., Webster, K. Blendowski, C., Kaplan, E. (1997). Measuring fatigue and other anemia-related symptoms with the Functional Assessment of Cancer Therapy (FACT) measurement system. Journal of pain and symptom management, 13(2), 63-74
- Young, M. (2001). Human Resource Development Strategies: Some Conceptual Issues and their Implications. In A. Kraak & M. Young (Eds). Education in Retrospect: Policy and Implementation. (pp. 73-84). Pretoria: HSRC.

BYLAE A

BYLAE B

BYLAE C

KONSEPKWALIFIKASIE: HUISBESTUURKURSUS

TITLE: National Certificate in Domestic Services NQF Level 1

FIELD: Services

SUB-FIELD: Cleaning, Domestic, Hiring, Property and Rescue Services

NQF LEVEL: 1

CREDITS:

RATIONALE FOR THE QUALIFICATION

Where it was at first envisaged that domestic services could be incorporated under the qualification Certificate in Hygiene and Cleaning Services Level 1 as one of the elective modules, it became apparent that there is a need for a separate qualification after the findings of the CASE study (commissioned by the Department of Labour) were published and the Domestic Services Chamber Board was consulted. Due to the fact that the articulation options are significantly different, this qualification needs to be constructed accordingly.

Factors that impact on this qualification are:

- The fact that there is a need for Recognition of Prior Learning within the domestic services industry, as a large number of domestic workers already have the skills and knowledge required by the qualification.
- The minimum wage for domestic servants as determined by the Department of Labour, created the perception amongst employers that they have the right to value-for-money.
- The fact that Domestic Services are busy formalizing as an industry.

A formal qualification registered on the NQF would allow for:

1. Recognition of learners working within this multi-faceted and multi-skilled industry
2. Articulation, progression and mobility along nationally recognized career paths
3. Formal access to related industries such as cleaning and hospitality.
4. Dignity and recognition of the productive contribution made by domestic workers.

PURPOSE OF THE QUALIFICATION

The primary purpose of this qualification is to develop competencies in a learner as required for a career in the Domestic Services Industry.

The qualification is aimed at:

- Raising the self esteem, personal growth and income of domestic workers
- Creating new learning and career paths and progression opportunities for domestic workers, either as employees or through starting their own businesses
- Improving the support systems available to employers in their households
- Achieving recognition for the contribution of domestic services to the economy
- Improving domestic services within homes and communities
- Formalising the domestic services industry

- Increasing employment opportunities for the unemployed and new entrants into the labour market.

ACCESS TO THE QUALIFICATION

The typical learners will be semiliterate or illiterate employees within the domestic services industry. Special provisions were made to facilitate access by providing public finance for the training and assessment of domestic workers.

LEARNING ASSUMED TO BE IN PLACE

As this is an NQF Level 1 qualification, and therefore the starting point of a career and of training and development in various industries, no formal learning is assumed to be in place.

UNIT STANDARD TITLES, LEVELS AND CREDITS

TITLE	CREDITS	NO.	LEVEL
FUNDAMENTALS			
Demonstrate an understanding of and use the numbering system	1	NUM 101	1
Solve simple realistic and abstract problems involving the combination, separation, comparison, equalization, sharing and grouping of numbers	3	NUM 102	1
Extract and use information derived from simple tables and organize information into tables	2	NUM 103	1
Manage personal finances	8		1
Perform basic calculations	3	XX18	2
TOTAL NUMERACY COMPONENT	17		
Engage in a range of speaking and listening interactions	6	COM101	1
Read and report to a range of text types	8	COM102	1
Write for a variety of different purposes and contexts	6	COM103	1
Maintain effective work relationships in a cleaning environment	4		1
Plan and manage time in the workplace	4		1
TOTAL LANGUAGE/COMMUNICATION COMPONENT	28		
TOTAL	45		

MODULE 1: CLEANING

No. of Unit Standard	Title	Notional Hours
	Clean floors in a domestic environment	40
	Clean above the floor surfaces	40
	Remove spots from carpets	40
	Clean windows, frames and glass panels	40
	Clean small kitchens, kitchenettes and tea kitchens daily	100
	Plan and manage time in the workplace	40
	Maintain effective work relationships in a cleaning environment	40
	Service guest bedroom areas	20
	Use chemicals in cleaning procedures	40
	Handle and store cleaning chemicals	40
	Understand basic cleaning principles	60
	Identify surfaces, soilage and its cleaning procedures	40
	Maintain personal health, hygiene and presentation	40
	Apply quality principles in everyday cleaning tasks	40

MODULE 2: COOKING

No. of Unit Standard	Title	Notional Hours
	Maintain personal health, hygiene and presentation	40
	Plan and manage time in the workplace	40
	Clean small kitchens, kitchenettes and tea kitchens	100
FP02	Prepare fruit for hot and cold dishes	10
FP03	Prepare vegetables for hot and cold dishes	20
FP04	Prepare cold and hot sandwiches and rolls	20
FP05	Prepare and microwave food	10
FP07	Prepare and grill food	10
FP09	Prepare and cook battered fish and chipped potatoes	10
FP11	Prepare and bake food	10
FP13	Prepare and boil, poach or steam foods	10
FP40	Handle and store food	20
FP28	Prepare and cook basic rice dishes	20
FP32	Prepare and cook basic egg dishes	20
FP33	Prepare and cook basic pasta dishes	20
FP36	Prepare and cook vegetables for basic hot dishes and salads	20
FP37	Prepare and cook basic fruit dishes	20
FP38	Prepare and cook starch	10
FP39	Prepare and cook basic vegetable protein dishes	10
FP08	Prepare, cook and assemble food for quick service	20
NUM 101	Demonstrate an understanding of and use the numbering system	10
COM 102	Read and respond to a range of text types	80

MODULE 3: RUNNING A SMALL BUSINESS

Note: *This module should be combined with other skills options, i.e. cooking or cleaning.*

No. of Unit Standard	Title	Notional Hours
SMME001	Discuss entrepreneurship and identify, assess and develop entrepreneurial qualities	20
SMME002	Identify, analyse and select business opportunities	30
SMME003	Demonstrate an understanding of a general business plan and adapt it to a selected business idea	70
SMME004	Demonstrate an ability to start and run a business and adapt it to a changing environment	30
NUM 101	Demonstrate an understanding of and use the numbering system	10
NUM 102	Solve simple realistic and abstract problems involving the combination, separation, comparison, equalization, sharing and grouping of numbers	30
NUM 103	Extract and use information derived from simple tables and organize information into tables	20
	Manage personal finance	80
XX18	Perform basic calculations	30
COM 101	Engage in a range of speaking and listening interactions	60
COM 102	Read and respond to a range of text types	80
COM 103	Write for a variety of different purposes and contexts	60
	Plan and manage time in the workplace	40
	Maintain personal health, hygiene and presentation	40

MODULE 4: LAUNDERING

No. of Unit Standard	Title	Notional Hours
	Use chemicals in cleaning procedures	40
	Handle and store cleaning chemicals	40
	Understand basic cleaning principles	60
	Maintain personal health, hygiene and presentation	40
	Plan and manage time in the workplace	40
	Wash items in a laundry	50
	Iron and press laundered items	30
	Finish and store pressed and laundered items	50

INTERNATIONAL COMPARABILITY

The SGB used the New Zealand and Australian cleaning standards as a point of departure in comparing the standards internationally. In addition, the appropriate UK Cities & Guilds standards (general cleaning) were reviewed.

Principles from a range of other international standards of practice were incorporated into the unit standards. These include the HACCP and the International Sanitary Supply Association (general cleaning practice).

In addition, the following SABS Codes of Practice were consulted:

- SABS 049 - Hygiene Management
- SABS 0330 - HACCP Food Safety
- SABS 0245 - Maintenance of Textile Floor Coverings
- SABS 0247 - Cleaning of Textile Upholstered Furniture

We also consulted the following standards developed by the National Contract Cleaners' Association:

- NCCA Cleaning Equipment Standard
- NCCA Window Cleaning Safety Standard

VAK:**TITELNR.:** 586510**DATUM:****SKENKER/HERKOMS:**

.....

BESIT:**DUPLIKAATOPNAME:****HANDTEKENING:****BESTEMMING:**